

تعليم اللغة العربية في التراث العربي

مباحث لغوية ٤٨

تحرير

د. أكرم محمد سالم بريكيت

تأليف

أ.د. حمدي صلاح الهدهد
د. فواز بن صالح السلمي
د. وائل بن صلاح سويفي
د. سليمان بن يوسف خاطر
د. رانية بنت فواز اللهيبي

مباحث لغوية ٤٨

تعليم اللغة العربية في التراث العربي

تأليف

د.فواز بن صالح السلمي
د. رانية بنت فواز اللهيبي
د. سليمان بن يوسف خاطر
د. وائل بن صلاح السويفي
أ.د. حمدي بن صلاح الهدهد

تحرير
د.أكرم بن محمد بريكيت

١٤٤١هـ - ٢٠١٩م





تعليم اللغة العربية في التراث العربي

الطبعة الأولى
١٤٤١ هـ - ٢٠١٩ م

المملكة العربية السعودية - الرياض
ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف:٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ - ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة
العربية، ١٤٤١هـ.
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر
بريكيت، أكرم بن محمد
تعليم اللغة العربية في التراث العربي./ أكرم بن محمد بريكيت
.- الرياض، ١٤٤١هـ
..ص؛ .. سم
ردمك: ١ -٦٣ -٨٢٢١ -٦٠٣ -٩٧٨
١ - اللغة العربية - تعليم أ. العنوان
ديوي ٤١٠,٧ ١٨٠٨/ ١٤٤١
رقم الإيداع: ١٨٠٨/ ١٤٤١
ردمك: ١ -٦٣ -٨٢٢١ -٦٠٣ -٩٧٨

التصميم والإخراج
دار وجوه للنشر والتوزيع
Wojooh Publishing & Distribution House
www.wojoooh.com
المملكة العربية السعودية - الرياض
الهاتف:4562410 الفاكس:4561675
للتواصل والنشر:
info@wojoooh.com



فهرس الكتاب

هذا المشروع

مشروع تأليف سلسلة كتب تربوية في مجال (تعليم اللغة العربية) يهدف إلى بناء تراكمٍ معرفي في مجال حيوي مهم، هو مجال (تعليم العربية لأبنائها) . ويعد هذا الكتاب واحدًا من سلسلة كتب تصدر تباعا.

يقع هذا المشروع ضمن سلسلة (مباحث لغوية) التي يشرف المركز على اختيار عنواناتها، وتكليف المحررين والمؤلفين، ومتابعة التأليف حتى إصدار الكتب. وهي سلسلة يجتهد المركز أن تكون سداداً لحاجات بحثية وعلمية تحتاج إلى تنبيه الباحثين عليها، أو تكثيف البحث فيها.

مدير مشروع (تعليم اللغة العربية)

د. أحمد بن علي الأخشمي

المشرف العام على سلسلة (مباحث لغوية)

أ.د. عبدالله بن صالح الوشمي

المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا ونبينا محمد عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم وبعد :

تعد اللغة العربية في عالمنا العربي والإسلامي محوراً عظيماً ومرتكزاً من ركائز ديننا الإسلامي الحنيف ، وأحد مكونات البنية الاجتماعية لمجتمعنا الإسلامي؛ إذ تمثل عاملاً مهماً من عوامل توطيد العلاقة القوية الراسخة فيما بينها وبين ثقافة الشعوب على مر العصور، فجذورها ممتدة منذ قديم الأزل إلى وقتنا الحالي ، وما نتلمسه في الوقت الحالي من عوامل الثقافة وجوانبها المتنوعة في كافة المجالات يعتمد بالدرجة الأولى على جوانب التراث في حياتنا العلمية ، ولعل اللغة العربية وما يتعلق بها من جوانب أدبية، ولغوية، وثقافية تعد منطلقاً رئيساً في الارتقاء بتراث الأمة العربية والإسلامية .

وبالنظر إلى تاريخ هذه الأمة وهويتها الثقافية من خلال المؤلفات العلمية المتعلقة باللغة العربية يلمس جانباً مضيئاً يتعلق بمؤلفاتها المشرقة والمتميزة في كافة مجالات وفنون اللغة العربية ؛ إذ تعد كتب التراث من أبرز الكتب التي لاقت رواجاً واقتناءً بين المهتمين باللغة العربية والمطلعين على جمالها وبلاغتها ، والمؤلفات في ذلك كثيرة ومتعددة في شتى المجالات والتي تدلل بشكلٍ أو بآخر على عبقرية اللغة العربية المستمدة لقوتها وجمالها من القرآن الكريم.

وقد تناول الكتاب عدداً من المباحث التي تعنى بالحديث عن تعليم اللغة العربية في التراث العربي، من حيث نشأتها وتعليمها ومعلموها ومتعلموها ومؤلفاتها في التراث العربي، بالإضافة إلى الرؤية العصرية كرؤية متطورة لتعليم اللغة العربية وتعلمها؛ حيث تستلهم التراث الثقافي العربي، وتتسق مع العصر الحالي بجوانبه المختلفة كلغة عالمية لها أصولها الممتدة بين لغات العالم، فتميزت وانفردت من بين سائر لغات العالم بإرثها الممتد والمستمد لقوته وعالميته من القرآن الكريم .

وقد تم التطرق في الفصل الأول للحديث عن **نشأة تعليم اللغة العربية في التراث العربي** حيث تم التطرق في هذا الفصل للحديث عن مفهوم اللغة، فنشأة طرق تعلمها التي استخدمها العرب في العصر الجاهلي؛ حيث هي أقدم اللغات السامية نشأةً وتاريخاً، كما تم تناول المراكز التعليمية التي انتشرت في ربوع الأمة الإسلامية والعربية لتعليم وتعلم فنون اللغة العربية .

وفي الفصل الثاني تناول د. فواز بن صالح السلمي **الحديث عن تعليم اللغة العربية في التّراث العربي بين تعدّد الأنماط وتنوُّع الاستراتيجيّات**؛ حيث تم الحديث عن مسيرة تعليم اللغة العربية ابتداءً من العصر الجاهلي إلى العصر العثماني، من حيث: أنماطه واستراتيجياته، بالإضافة إلى تطرق الباحث للحديث عن أنماط التعليم اللغوي واستراتيجياته في التراث العربي .

وتناول الفصل الثالث **معلّمو ومتعلّمو اللغة العربية في التراث العربي** الحديث عن كافة الجوانب ذات الصلة بالمعلمين والمتعلمين في تراثنا العربي، وإبراز جهودهم؛ من خلال الوقوف على تعلّم وتعليم اللغة العربية قديماً، ومناقشة ما يتعلق بجانب أصوات اللغة، وقواعدها من حيث أبنيتها وتراكيبها، بالإضافة للحديث عن الصناعة المعجمية، ودور المعلمين والمتعلمين في ذلك، ومن ثمّ الخروج بعدد من التوصيات ذات الصلة بالمعلمين والمتعلمين في التراث العربي .

وجاء الفصل الرابع متحدثاً عن **مؤلفات تعليم العربية في التراث العربي** والحديث عن أبرز الكتب والمؤلفات الشاملة لتعليم العربية في التراث العربي، والمؤلفات ذات الصلة بتعليم النحو والصرف، وعلوم البلاغة، واللغة والأدب والنقد والعروض في التراث العربي .

وتناول الفصل الخامس الحديث عن **رؤية عصرية للإفادة من تعليم اللغة في التراث العربي** في كافة جوانبه المرتبطة باللغة العربية، وأهمية تعلّمها وانفتاحها على اللغات الأخرى، وإبراز دور القرآن الكريم في حفظها، والحديث عن الاستفادة المترتبة والمستمدة من التجارب والممارسات التربوية التي تم استخدامها من قبل العلماء في تعليم اللغة العربية، ودراستها من واقع التراث العربي، وبلورة أبرز التوصيات التي أسهمت في بلورة ملامح هذه الرؤية ذات الصلة بالتراث العربي .

وبالنظر إلى اللغة العربية وتراثها المجيد أنها من أقدم لغات العالم التي تكلم أو تحدث بها بنو الإنسان، وهي من اللغات التي اختصت رموزها الصوتية والصرفية والدلالية والمعجمية بالحفاظ دون الاندثار أو الانقطاع أو الضياع؛ مما يدلل على أن القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة كانا عاملان كبيران على المحافظة عليها وعلى صمودها .

وما قام به علماء اللغة كالخليل بن أحمد، وسيبويه، وابن جني وغيرهم من العلماء كان له بالغ الأثر في الحفاظ على موروث هذه الأمة، وحفظ تراثها من خلال المؤلفات التي ألفت، وسعت للحفاظ على هذا التراث العظيم للغة العربية، ولخدمة النصوص القرآنية وتفسيرها، فكانوا أكثر دقةً ووضوحاً في التعامل معها ومع مؤلفاتها ولغاتها المتعددة باختلاف لغات ولهجات العرب، والحفاظ على هذا الموروث العربي الممتد خلال الحقبة الزمنية الطويلة باختلاف الدول التي تعاقبت على مر الأزمان .

وختاماً نسأل الله المولى العلي القدير أن يوفقنا جميعاً لخدمة كتاب الله الكريم، والسنة النبوية المطهرة، واللغة العربية للحفاظ على تراثها وأمجادها، وأن يجعل ما سطر في هذا الكتاب إسهاماً علمياً لخدمة لغتنا العربية .

كما نتقدم بالشكر والتقدير لمركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية على جهوده العظيمة في خدمة اللغة العربية، وخدمة العلم وطلابه في كل مكان للاستقاء من مناهل اللغة العربية والارتقاء بها .

تحرير
د. أكرم بن محمد بريكيت
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك
جامعة طيبة

الفصل الأول

نشأة تعليم اللغة العربية في التراث العربي

د. وائل صلاح محمد سيد السويفي
أستاذ مشارك كلية التربية –جامعة المنيا

المبحث الأول

اللغة مفهومها

اختلف العلماء والباحثون قديمًا وحديثًا حول تحديد مفهوم اللغة، ولم يتفقوا على كثير من قضاياها المختلفة، وهو ما أدى إلى اختلاف حول تعريف واحد لها؛ ولعل السبب في عدم اتفاقهم حول هذا الأمر هو اتصال اللغة بجوانب الحياة المختلفة؛ مما ترتب عليه ملامستها لعلوم كثيرة، أهمها: علم الاجتماع، وعلم النفس، وعلم الإنسان (الأنثروبولوجيا) وعلم المنطق والفلسفة، وعلم التشريح، وعلم الفيزياء، وغيرها؛ مما أدى إلى اختلاف نظرة الباحثين إلى اللغة، إذ نظر كل باحث إليها من الزاوية التي تهمه وتخدم مجاله. فنظر فريق منهم إلى اللغة من الناحية العقلية النفسية، ونظر إليها فريق آخر من خلال الناحية الفلسفية المنطقية، ونظر إليها فريق ثالث باعتبارها ظاهرة اجتماعية، وهكذا. ودوَّن كل فريق آراءه حول هذه الظاهرة ووضع لها تعريفًا يتناسب مع فهمه لها، ولعل تعريف ابن جنّي (ت:٣٩٢هـ) أكثر التعاريف دقةً وشمولاً عند القدماء، حيث يقول: «باب القول على اللغة وما هي: أما حدها فإنها: أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم».

إن تحديد ابن جنّي للغة بأنها أصوات، وليست أي أصوات، إنها أصوات رمزية معبرة عمّا في أذهان المتكلمين من معانٍ وأفكار، وهذا يتفق مع ما ذهب إليه علماء اللغة المحدثون حيث يرون أن اللغة – نظام من الرموز الصوتية الاصطلاحية «، أما فندريس فقد قال: «أعم تعريف يمكن أن يعرف به الكلام أنه نظام من العلامات»، ويجمع أنيس فريحة معظم خصائص اللغة في تعريف واحد يرى أنه أشمل تعريف لها فيقول: «اللغة ظاهرة سيكولوجية اجتماعية، وثقافية مكتسبة، لا صفة بيولوجية ملازمة للفرد، تتألف من مجموعة رموز صوتية لغوية اكتَسبت عن طريق الاختبار معاني مقرّرة في الذهن، وبهذا النظام الرمزي الصوتي، تستطيع جماعة ما أن تتفاهم وتتفاعل به .

المبحث الثانى

نشأة طرق تعلم اللغة العربية التى استخدمها العرب في العصر الجاهلى والإسلام (كتب اللغويين والنحاة أنموذجًا)

كان الشعراء الجاهليون الذين ينسبون إلى قحطان والذين كانت كثرتهم تنزل اليمن وقلتهم من قبائل قحطان قد هاجرت إلى الشمال، وكانوا يتخذون لنثرهم وشعرهم وسجعهم اللغة العربية الفصحى التى نزل بها القرآن الكريم، فقد كانت طريقة تعلم اللغة العربية فى ذلك الوقت من خلال قراءة الشعر وحفظه والترجز به فى البادية، ومن خلال رحلات التجارة التى كان يقوم بها العرب فى خلال فصلى الصيف والشتاء، وقد كانت اللغة العدنانية قبل الإسلام لغة أدبية للقحطانية، ونعلم أن السيادة السياسية والاقتصادية قد كانت للقحطانيين دون العدنانيين، وندرك أن الحضارة التى من شأنها أن ترفع أمر اللغة وتفرضها على الشعوب كانت للقحطانية دون العدنانية [1] .

ولعلنا نفهم أن الله قد خص اللغة العربية الفصحى بكرامة لم يخص بها لغة غيرها – ما أكده القدماء – وجعل تفوقها على لغة السادة الساسة المترفين من قحطان نوعًا من المعجزة قدمها بين يدي الإسلام، والسبب الثانى: أن فريقًا من هذه القحطانية قد هاجر إلى الشمال واستقر فيه وبَعُدَ عهده بموطنه القديم. فما الذي يمنع أن يكون هذا الفريق قد نسى لغته الأولى، وتعلم لغة أهل الشمال، واتخذوها أداة للتخاطب وأداة لإظهار آثاره الأدبية؟! وقد كان الأزد قد استقرت فى مواطن مختلفة من شمال البلاد العربية، وكان الأوس والخزرج فى المدينة، وكانوا يتكلمون لغة العدنانية ولهم شعر صحيح قبل أيام النبى بلغة عدنان، وكذلك كانت قضاعة، وأكثر الشعراء القحطانيين الذين يروى لهم شعر جاهلى إنما كانت من هذه القبائل، وأكبر هؤلاء الشعراء هو امروء القيس الكندى، وقد هاجرت قبيلته إلى نجد وتسلطت فيها، وملك أبوه على بنى أسد وتزوج من تغلب، فنشأ امرؤ القيس فى حجور العدنانية [2].

ولا ينصرف معنى الأمية فى هذه الآيات إلى الجهل بالقراءة والكتابة، وإنما ينصرف إلى « الأمية الدينية» بمعنى الجهل بالديانات السماوية الأخرى التى كانت معروفة قبل الإسلام، ولعلَّ مما يؤيد هذا ما جاء فى آيات أخرى من مثل قوله تعالى: ﴿ فَوَيْلٌ لِّلَّذِينَ

يَكْتُبُونَ الْكِتَابَ بِأَيْدِيهِمْ ثُمَّ يَقُولُونَ هَٰذَا مِنْ عِنْدِ اللَّهِ لِيَشْتَرُوا بِهِ ثَمَنًا قَلِيلًا-فَوَيْلٌ لَهُم مِّمَّا كَتَبَتْ أَيْدِيهِمْ وَوَيْلٌ لَّهُم مِّمَّا يَكْسِبُونَ﴾ [البقرة ٧٩]. فواضح أن الأمية هنا أمية دينية يصف بها القرآن هؤلاء الجاهليين والوثنيين الذين لم يكونوا على معرفة بالديانات السماوية الأخرى.

معرفة الجاهليين للقراءة والكتابة فى لغتهم واللغات الأخرى.

وفى أخبار الجاهليين ما يُثبت معرفتهم الواسعة بالقراءة والكتابة، لا فى اللغة العربية وحدها، وإنما فى اللغات القديمة التى كانت معروفة على أيامهم، كالعبرية والسريانية والفارسية وغيرها، فقد دعت العرب ظروفًا عديدة إلى هذه المعرفة، يتصل بعضها بظروفهم السياسية والاقتصادية، ويتصل بعضها الآخر بتقاليد الحياة الجاهلية، فقد قامت بينهم وبين الأمم المجاورة، وخاصة الفرس والروم، صلات سياسية واسعة دعتهم إلى تعلم لغات هؤلاء وأولئك، كما دعتهم إلى تعلم القراءة والكتابة لتسهيل هذه الصلات وكتابة مواثيقهم ومُعاهداتهم، فالنضر بن الحارث بن كلدة القرشى، وهو من أشراف قريش، كان يذهب ببعض تجارته إلى الحيرة، ويتصل هناك كثيرًا بالفرس ويشترى كتبهم، ويظهر أنه كان على صلة ببعض النصارى واليهود فى داخل الجزيرة وخارجها، فيقول عنه ابن الأثير [٣]: « إنه كان ينظر فى كُتُب الفرس، ويخالط اليهود والنصارى»، يقول ابن قتيبة: إنه كان هو والحكم بن العاص ممن يغنى بالعود، ويروى ابن إسحاق من خبر النضر هذا ما يدل على أنه كان يُؤذى الرسول، وينصب له العداوة، وكان قد قدم الحيرة وتعلم بها أحاديث رستم واسبنديار، فكان إذا جلس رسول الله مجلسًا ذكر فيه الله وحذّرَ قومه ما أصاب من قبلهم من الأمم من نقمة الله، خلفه فى مجلسه إذا قام، ثم قال: «أنا والله، يا معشر قريش، أحسن حديثًا منه فهلموا فإنى أحدثكم أحسن من حديثه، ثم يحدثهم عن ملوك فارس ورستم واسبنديار، ثم يقول: بماذا محمد أحسن حديثًا منى ؟ ».

ويروى أبو الفرج ما يدل على أنَّ عدى بن زيد العبادى كان من أفصح الناس وأكتبهم بالعربية والفارسية، وأنه انتقل إلى بلاد فارس، فأصبح كاتبًا بالعربية والفارسية، ومترجمًا فى ديوان كسرى فيقول: « ولما تحرك عدى وأيفع طرحه أبوه فى الكُتَّاب حتى إذا حذق

العربية أرسله المرزبان مع ابنه (شاهان مرد) إلى كُتاب الفارسية، فكان يختلف مع ابنه ويتعلم الكتابة والكلام بالفارسية حتى خرج من أفهم الناس بالعربية والفارسية وقال الشعر ».

الأسباب التى دفعت العرب قبل الإسلام لتعلم القراءة والكتابة.

وكانت الحاجة السياسية والتجارية دافعًا لأن يتعلم بعض الجاهليين ويعلموا أبناءهم القراءة والكتابة بالعربية وغيرها من اللغات، فإن تقاليد السيادة العربية كانت تفرض على أصحابها أن يُحسنوا الكتابة والقراءة، ونشأت من ذلك طبقة كانت تُعرف «بالكَمَلة»، فيروى ابن سعد فى طبقاته أنه كان من صفات الرؤساء والسادة، أن يكونوا عارفين بالكتابة: «فقد كان من يُحسن العوم والرمى والكتابة يُسمى كاملاً»، ومن هؤلاء الكملة: سُويد بن صامت الأوسى، وكان شاعرًا شجاعًا كاتبًا سابحًا (٤) .

ولا نكاد نصل إلى أواخر العصر الجاهلى وأوائل البعثة حتى نجد الظروف الدينية الجديدة تدعو إلى هذه المعرفة الواسعة بالكتابة والقراءة وتهىء لها، وقد أخذت هذه الحركة التعليمية اتجاهيين مختلفين:

الأول – السعي إلى معرفة لغات الأمم الأخرى التى كان لها صلات بطريق أو بآخر، بالعرب والدين الجديد، والثانى، تعلُّم الكتابة والقراءة بالعربية، وكان وراء هذين الاتجاهين دوافع عديدة تتصل بالدين الجديد من حيث حاجته إلى تدوين نصوصه، وكتابة مواثيقه ومُحاجّة معارضيه. وقد أقبل نفر من صحابة رسول الله فى أيامه على تعلم لغات الأمم الأخرى نذكر منهم زيد بن ثابت، فيما يروى القدماء من أخباره أنه تعلم العبرانية والسريانية والفارسية والرومية والقبطية والحبشية، وقد أخذها عن أصحابها من أهل الألسن فى المدينة على أيام الرسول.

تعليم اللغة العربية فى عهد الرسول صلى الله عليه وسلم.

وفيما يتصل بتعليم اللغة العربية وكتابتها على عهد الرسول الكريم (٥)، فقد كان ذلك امتدادًا لتلك الحركة القديمة التى أخذت تظهر فى الجزيرة العربية منذ وقت مبكر، وقد أشرنا إلى طائفة من أخبارها فيما مضى، وهى أخبار تدور أكثر ما تدور حول طبقة

كانت لها مكانتها الثقافية والدينية فى العصر الجاهلى، وهى طبقة المتحنفين الذين كانوا يجتمعون أو يكادون على عقيدة دينية بعينها، هى الكفر بعبادة الأصنام وغيرها من عبادات الجاهليين، ترقُّبًا لتطور وإصلاح دينى يقضيان على الوثنية الغالبة على شعائر الديانة الجاهلية أمران: أولهما أن هذه الأخبار تذكر دائمًا مع أخبار الحجازيين وأهل الشام وأهالي العراق، وهى تلك المواضع التى غلبت النصرانية عليها فى ذلك الوقت، ومن ثم فإننا نلاحظ صلة وثيقة بين هؤلاء الحنفاء وطبقة الرهبان الذين استقوا منهم، فيما تروى أخبار القدماء هذه المعرفة بدين إبراهيم وإسماعيل. والثانى، أن القدماء يحرصون على أن يجعلوا كل هؤلاء « المتحنفين» أو أكثرهم على الأقل، من القارئين الكاتبين، وينسبون إلى بعضهم قراءة « الصحف» و «مجلة لقمان» وغيرهما من الكتب السماوية الأخرى مثل الزبور والتوراة.

ولعل من بين الأدلة المهمة التى تُؤكد مدى كانت معرفة العرب بالكتابة والقراءة معرفة واسعة عند ظهور الإسلام ما يرويه الطبرى من أن خالد بن الوليد حين نزل الأنبار رآهم يكتبون العربية ويتعلمونها، وما يُروى كذلك من أن اليهود كانوا يتعلمون اللغة العربية لهم ولصبيانهم بالمدينة فى الزمن الأول، فلما جاء الإسلام كان فى الأوس والخزرج عدة يكتبون. وهناك العديد من الأدلة المختلفة التى تمتلىء بها كتب القدماء عن خصوبة حركة الكتابة فى أواخر العصر الجاهلى وأول صدر الإسلام، ولكننا نكتفى بالإشارة إلى أمرين، الأول: أن فى الشعر الجاهلى والإسلامى ما يدل على معرفة بعض الشعراء بالكتابة والقراءة، وعلى عنايتهم بتدوين بعض أشعارهم، وقد شاعت كلمة «الكتاب» للدلالة على المكتوب من الشعر الجاهلى والإسلامى أكثر مما شاعت أية كلمات أخرى من ألفاظ الكتابة والقراءة، ومن هذه الأشعار التى وردت فيها [٦]:

قول امرئ القيس، يشبه الدار فى الأرض بنقوش الكتابة فى مصحف الراهب، فهى تدل على حقيقة الدار كما تدل الكتابة على معنى الكلام.

قفا نبك من ذكرى حبيب وعرفان ورســـم عفت آياته منذ أزمان

أنت حجج بَعدى عليها فأصبحت كخط زبور فى مصاحف رهبان

وقول تميم بن أبى مقبل العامرى:

منهن معروف آيات الكتاب وقد تعتـــاد تكـــذب ليلى ما تمنينـا

وقول سلامة بن جندل:

« لمن طلل مثل الكتاب المنمق» (٧)

وهناك غير هذين الشاعرين كثيرون من شعراء الجاهلية والإسلام ممن كانوا يكتبون أشعارهم من أمثال: سويد بن صامت الأوسى، وعبد الله بن رواحة، وكعب بن مالك الأنصارى، والزبرقان بن بدر. وهناك دليل آخر على الاهتمام بتعلم القراءة والكتابة ما وصل إلينا من أخبار العصر الجاهلى، فصلان عقدهما ابن رسته فى الأعلاق النفيسة ومحمد بن حبيب فى « المحبَّر» عن أسماء المعلمين وأخبارهم فى الجاهلية والإسلام، فذكروا من الجاهليين عمرو بن زُرارة، وكان يُسمى الكاتب، وغيلان بن سلمة بن معتب، وبشر بن عبد الملك.

فإذا عدنا إلى صدر الإسلام، وجدنا كل شىء فى حياة الإسلام يدعو إلى العناية بالكتابة والقراءة، فقد كان نزول القرآن على الرسول يقتضي العناية بحفظه وكتابته. كما كانت سياسة الرسول فى الدعوة إلى الإسلام تقتضي منه كتابة الكتب، وإبرام المواثيق للأفراد والملوك والقبائل المختلفة. ولو لم يكن هؤلاء العرب الذين كان يكتب إليهم على معرفة بالكتابة والقراءة لما كانت هناك حاجة إلى العناية بمثل هذا الكتاب أو تلك المواثيق. كما أن الكتابة إلى هؤلاء الملوك خارج الجزيرة العربية كانت تفرض على الرسول أن يكتب إليهم بلغاتهم، ومعنى هذا أنه كانت هناك طبقة من العارفين باللغات الأخرى، غير العربية (٨).

وتؤكد أخبار هذه الفترة عناية الدين الجديد بنشر المعرفة بالكتابة والقراءة بين المسلمين، فقد كان الرسول حريصًا على أن يكون افتداء أسرى بدر لأنفسهم لقاء تعليم عشرة من صبيان المسلمين، ومن يقرا ما أورده ابن عبد ربه والمسعودى وغيرهما من أسماء الذين كانوا يكتبون للرسول يتضح له إلى أى مدى كثُر الكتاب والقراء فى هذه الفترة من تاريخ المسلمين كثرة لافتة للنظر، فقد جعلوهم فى مراتب وقدروهم منازل، فكتَّاب يكتبون بين يديه فيما يعرض من أموره وحوائجه، وآخرون يكتبون بين

الناس المداينات وسائر العقود والمعاملات، وآخرون أموال الصدقات، وكاتب يكتب حِرص الحجاز وآخر يكتب مغانم رسول الله، وثالث يكتب إلى الملوك ويجيب رسائلهم ويترجم بالفارسية والرومية والقبطية والحبشية، وكتاب آخرون يكتبون الوحي.

ويعقب المسعودى بقوله [٩] « إنما ذكرنا من أسماء كُتابه (صلى الله عليه وسلم) من ثبت على كتابته واتصلت بأيامه فيها وطالت مُدَّته، وصحَّت الرواية على ذلك من أمره، دون من كتب الكتاب والكتابين والثلاثة إذ كان لا يستحق بذلك أن يُسمى كاتبًا ويُضاف إلى الجملة من كتابه».

فلم ينته القرن الأول الهجرى، حتى أصبحت اللغة العربية لغة القرآن الكريم، لغة الخلافة الإسلامية تمتد من حدود الصين شرقًا إلى أطراف أوروبا غربًا، ويبدأ القرن الثالث الهجرى حتى نرى العربية تسود مختلف طبقات الأمة، ولم تقتصر على الجماهير التى اعتنقت الإسلام بل تعدتها إلى تلك الفئات التى بقيت محافظة على ديانتها، حيث أصبحت العربية لغة العلم والأدب والثقافة، ولغة عبادتها وصلواتها أيضًا ولعدة قرون.

وهنا لا بد للباحث أن يتساءل كيف انتشرت هذه اللغة فى تلك العصور؟ وكيف أصبحت لغة الفكر والأدب والحضارة وكيف أتقنها هؤلاء الأعاجم؟ وما الوسائل التى استخدمت؟ وكيف استطاع أئمة اللغة والنحو أن يتناولوا تيسير العربية وتسهيل تعلمها.

تعليم اللغة العربية عند سيبويه فى الكتاب.

فقد وضع سيبويه (الكتاب) فى النحو [١٠]، وأجمع القدماء والمحدثون على اعتباره إمام النحو. وبقي الكتاب المصدر الأساسى لنحو العربية، عبر القرون وحتى العصر الحاضر، قد انتهت بهم دراساتهم إلى أن النحو وأصوله وقواعده الأساسية تكونت نهائيًّا على يد سيبويه وأستاذه الخليل، وعلى أنهما على حسب تعبير شوقى ضيف لم يتركا للأجيال التالية سوى خلافات فرعية تتسع وتضيق حسب المدارس، وحسب النحاة، اتبع سيبويه منهجًا وصفيًّا دقيقًا فى تدريسه اللغة العربية اعتمد على تقسيمه الكلام، وجرى فى السماع على النقل عن القراء وعلماء اللغة الموثقين والعرب الذين يوثق بفصاحتهم، وكان موقفه من العرب دائمًا أن يسجل الصورة الشائعة على ألسنتهم فى

التعبير معتمدًا عليها فى تقرير قواعده، ولم يكن يسجل دائمًا ما جاء شذوذًا على ألسنتهم، وهو ينعته بالضعف وتارة بالشذوذ أو القبح أو الغلط. وأن أحكامه هذه مبنية على مبدأ القياس الذي يشكل دعامة رئيسية فى منهج سيبويه (١١).

فهو الأساس الذي يقوم عليه وضع القواعد النحوية والصرفية واطرادها، ويقوم فى أكثر الأمر على الشائع فى الاستعمال الذائع على ألسنة العرب، كما يقوم على المشابهة بين استعمالاتهم فى الأبنية والعبارات المختلفة، وإلى جانب المنهج الوصفى فقد كان سيبويه يؤثر فى كثير من الأحيان المنهج التحليلى الذي يُعنى فى تصوير الموضوع ببيان أقسامه وتفريعاته مباشرة. وقد يعتمد إلى المنهج العقلى المجرد، فيحاول أن يحدّ بعض ما يتحدث عنه من أبواب عن طريق التعريف الكلى الجامع (١٢).

ومن الواضح أن الطريقة المتبعة فى التعلم لتلك المرحلة كانت تعتمد على التدريس المباشر للقاعدة بالطريقة القياسية، ومناقشتها والإتيان عليها بالدليل والبرهان لإثبات صحتها أو خطئها، وكان الجدل السقراطى هو النهج المتبع فى مناقشة هذه القواعد وتعلمها، وظهور الاختلافات بين آراء العلماء والنحاة واللغويين الذين اتبعوا نفس الطريقة فتباينت آراؤهم وتعددت مقترحاتهم التى بُنيت على الوصف والقياس والتحليل.

فقد قدمت هذه الدراسات النحوية واللغوية والمؤلفات على اختلاف أنواعها ومستوياتها، مادة خصبة فى إغناء العربية نحوًا وصرفًا وأساليب ومعان، وفى غمار هذا الخضم من الدراسات النحوية التى ذهب كثير منها إلى إفراد الفصول والأبواب لدقائق جزئياته، والاتجاه بهذه الطريقة إلى مسار البحوث التجريدية، كانت تظهر مؤلفات تحاول تيسير النحو بل تيسير تعلمه والعودة إلى الأهداف الأساسية التى نشأ من أجلها هذا العلم، وكانت غايته أن يصل بالمتعلم إلى معرفة كلام العرب والتكلم على سمته، وأن يكون ضابطًا يُحكم النطق السليم ويرمى إلى تزويد هذا المتعلم بالقدرة على استعمال الألفاظ، مفردة ومركبة استعمالاً يصيب به دقائق المعنى (١٣).

وقد كانت علوم اللغة العربية فى هذه المرحلة متأثرة بالمنطق وعلم الكلام والفقه والفلسفة، وكانت هذه العلوم أغنت دراسة وتعلم اللغة العربية، وأدت إلى ظهور علماء يقفون حياتهم على البحث فى دقائقه، ويتخذونه مهنة لهم فى معاشهم، فإنها أدت

إلى رسم صورة للعربية يكتنفها الغموض والتعقيد، وهى صورة غريبة عن العربية وعلومها حتى جاء القرن الرابع الهجرى، وبدأت محاولات إبداعية فى تدريس وتعلم اللغة العربية فى وضع مصنفات فى النحو واللغة من أجل تيسيره وتسهيل تعلمه، وذلك مع انتشار الأعاجم فى الدولة الإسلامية وظهور اللحن وصعوبة تعلم العربية على نهج طريقة سيبويه.

تعليم اللغة العربية عند الزجاج فى كتاب الجمل:

ومن الروايات التى لها دلالتها على الهدف التعليمى الذي أراد الزجاجي أن يحققه، نود أن نقف عندما رُوى عن أبى على الفارسى، وكان معاصرًا للزجاجي أنه قال: « لو سمع أبو القاسم الزجاجي كلامنا فى النحو لاستحيا أن يتكلم فيه» [١٤]. فسواء أصحت هذه الرواية عن أبى على الفارسى أم لم تصح، فإن لها دلالة عميقة على وجود مستويين مختلفين من الناحية العلمية، فالزجاجي معلم يضع كتابًا تعليميًّا ييسر تعلم العربية، سالكًا أسلوب الوصف ووضوح العرض بعيدًا عن الغموض والتعقيد. بينما يتسم أسلوب أبى على الفارسى بالعمق والتقليل من مسائل المنطق. وتحدثنا الروايات أن الزجاجي ألف كتاب (الجمل) بمكة، وكان كلما أنهى بابا طاف بالبيت سبعًا، ودعا الله أن ينتفع به الناس. فدعوته هذه، سواء أصحت الرواية أم لم تصح، توضح الهدف الذي قصده من كتابه هذا، وهو أن يكون فى متناول أيدي الناس، وأن ينتفعوا به.

وقد ضم كتاب (الجمل) هذا خمسة وأربعين ومئة باب، تناولت موضوعات النحو والصرف والأصوات والتاريخ، والضرورات الشعرية، وقد انتشر كتاب (الجمل) [١٥] باعتباره كتابًا تعليميًّا فى النحو واللغة، وقد كان الكتاب موضع اهتمام الدارسين والمعلمين فكثرت شروحه كثرة لافتة للنظر، لاسيما فى المغرب حيث توصلها بعض الروايات إلى مئة وعشرين شرحًا، وسواء أكان هذا العدد صحيحًا أم مبالغًا فيه بل ما يهم أن الكتاب اتخذ فى طريقته ومادته إطار التوضيح للدارسين والتعقيب على الكتاب أو إصلاح ما وقع من خلل.

تعليم اللغة العربية عند الزبيدي فى كتابه الواضح.

أما الكتاب التعليمى الآخر، فهو كتاب (الواضح) لأبى بكر الزبيدي المتوفى سنة ٣٧٩ هـ، حيث إن المعلومات المتوافرة لدينا أن الزبيدي وضع كتابه هذا فى النصف الثانى من القرن الرابع الهجرى، وربما كان حصيلة تجربته التعليمية عندما اختاره المستنصر بالله، صاحب الأندلس لتأديب ولده وولى عهده هشام المؤيد بالله [١٦].

وتجمع الروايات على أن الزبيدي كان من الأئمة فى اللغة العربية، فكان واحد عصره فى النحو واللغة، وأخير أهل زمانه بالإعراب والمعانى والنوادر. ألف فى النحو واللغة كتابًا، سماه كتاب الواضح، واختصر كتاب العين اختصارًا حسنًا، وله كتاب ما يلحن فيه عوام الأندلس، وكتاب طبقات النحويين، وبلغنى أن أهل الغرب يتنافسون فى كتبه، خصوصًا كتابه الذي اختصره من كتاب العين، لأنه أتمه باختصاره وأوضح مشكله، وزاد فيه ما عساه كان مفتقرًا إليه.وفى نظرة خاطفة على كتاب طبقات النحويين واللغويين للزبيدي، تبين مدى اطلاع الزبيدي على ماسبقه من مؤلفات أئمة العربية، ولا نشك أنه كان على ثقة وثيقة بكتاب (الجمل) للزجاجي [١٧]، فقد تحدث عن أبى القاسم الزجاجي فى مؤلفاته، فضلاً عن أن كتاب الجمل ذاع صيته وانتشر انتشارًا واسعًا فى المغرب والأندلس. وقد تأثر الزبيـدي بمنهج الزجاجي، فلم يقتصر كتابه (الواضح) [١٨] على الموضوعات النحوية واللغوية، بل نظر إلى اللغة باعتبارها وحدة متكاملة فعنى بموضوعات النحو والصرف إلى جانب عنايته المتميزة بالصوتيات، فهناك أبحاث عن مخارج الحروف، والوقف والإنشاد وغيرها من الموضوعات التى تُعنى بوحدة اللغة.

لم يلتزم الزبيدي مدرسةً تعليميةً واحدة فى تعليم اللغة والنحو وفروع اللغة تمامًا كما فعل الزجاجي قبله، على الرغم من أنه تتلمذ على كتاب (سيبويه) [١٩]، وكان من بين شيوخه من يعتبره حجة فى نحو البصريين. فقد كان واسع الاطلاع، حر الاختيار، يتبع الرأى الذي يجده أقرب إلى تحقيق الأهداف العملية من تعلم النحو وذلك فى مجال الاستعمال والارتباط بالمعنى، متجاوزًا تعقيدات النحاة وإيراد الآراء المتضاربة. فكان يتبع رأى البصريين أحيانًا والكوفيين أحيانًا أخرى، وقد يجتهد هو نفسه فى الترجيح فيشير بين الفينة والأخرى إلى ما يراه قبيحًا فى الاستعمال وما أحب إليه وقد يكون ما يعتبره (أحب إليه) مخالفًا عليه جمهور البصريين.

من الملاحظ على الطريقة التعليمية التى اتبعها الزبيدي فى كتابه هى طريقة التكاملية بين الفنون والموضوعات اللغوية حتى تُعرض القضية عرضًا متكاملاً للمعنى والمفهوم اللغوى المراد تدريسه وتعليمه للمتعلمين وطلاب العلم، وهذا غرض تعليمى حديث يستخدمه واضعو المناهج الدراسية فى تعليم الغة العربية فى العصر الحديث، وإلى جانب حرص الزبيدي فى كتابه (الواضح) على عدم الفصل بين النحو واللغة فقد نظر إلى قواعد اللغة من حيث ارتباطها بالمعنى. وعُنى بإيراد الأمثلة الكثيرة الشائعة الاستعمال، محاولاً تقويم التراكيب اللغوية الدارجة على الألسن وإشاعة الصحيح منها سواء أكان ذلك فى مجال المخاطبة أم فى مجال الكتابة، سالكًا فى ذلك طريق اليسر والسهولة دون أن يثقل ذهن المتعلم بكثير من قواعد العربية [٢٠].

تعليم اللغة العربية عند ابن جني فى كتاب (اللمع فى العربية والخصائص).

ثم يأتى كتاب (اللمع فى العربية) [٢١] كأحد أهم كتب التراث اللغوى فى تعليم اللغة العربية لعثمان بن جني المتوفى سنة ٣٩٢هـ، وتُجمع الروايات أن عثمان بن جني « إمام فى العربية، وأنه من أحذق أهل الأدب، وأعلمهم بالنحو، والتصريف، وصنف فى ذلك كتبًا أبرّ بها على المتقدمين وأعجز المتأخرين...» وقد أربت مؤلفاته على خمسين كتابًا فى علوم اللغة والنحو والصرف، والأدب، والقراءات، ومن أشهر كتبه المتداولة فى الأوساط العلمية فى عصرنا هذا،كتاب:«الخصائص».

ويظهر أن ابن جني [٢٢] قد أحاط بالكثير من كتب النحو والصرف التى ألفها سلفه من العلماء، أراد أن يضع كتابًا سهلاً وميسرًا فى النحو والصرف وضع كتاب « اللمع فى العربية « بحيث يناسب مستوى الناشئة من المتعلمين فاقتصر فيه على عرض المسائل الأساسية الضرورية من أجل تقويم اللسان والقلم مبتعدًا عن استطرادات العلماء فى عرض المسائل، واستقصاء الآراء وسرد دقائق قضايا النحو والصرف واللغة مما يناسب العلماء والمتخصصين. سار ابن جني فى تدريس وتعليم اللغة من خلال كتابه اللمع الذي ألفه فى أخريات حياته على نهج من سبقه من اللغويين، فجمع بين النحو والتصريف، ورأى أن يقتصر على عرض المسائل مجملة، لا تفريع فيها، ولا تفضيل لمختلف الآراء التى تتنازعها. فقد اقتصر على شرح القضايا المهمة التى رآها أحق بالذكر من وجهة

نظره فى أبواب النحو والتصريف، واكتفى بعرض الرأى الذي اقتنع بصوابه، متجاوزًا تفصيل الآراء المختلفة والتعليل لها[٢٣].

وقد أخذ بها وافق القياس والوصف المنطقى فى طريقة عرضه، وترك الاهتمام بالتمثيل لما ليس بمقيس، كما أنه اهتم بدقة العبارة ووضوحها، فى حين أن منهجه العام يتمثل بالأخذ بالقياس بأوسع معانيه إلى جانب تقديره السماع عن فصحاء العرب، ويتمثل ذلك فيما أورده فى كتابه الخصائص، تحت عنوان: « باب اختلاف اللغات وكلها حجة» فابن جني يرى أن ما قيس على كلام العرب فهو من كلام العرب.

وما لبث كتاب «اللمع» لابن جني أن أصبح بعد وفاة مؤلفه مباشرة الكتاب التدريسى الذي اعتمد عليه النحاة ومن تصدر لتعليم النحو واللغة. فأصبح كتاب المصريين وأهل المغرب وأهل الحجاز واليمن والشام، واحتل المكانة التى كان يشغلها كتاب (الجمل) للزجاجي [٢٤].

ولعل الزبيدي قد أدرك بسعة اطلاعه وثاقب رأيه أن الاستشهاد بالآيات القرآنية والأشعار والأمثال وفصيح النثر، إنما يهدف إلى إثبات قاعدة لغوية أو الاستدراك عليها، أو التنبيه إلى فصيح لا يشمله القياس، فى حين أن التراكيب الصحيحة من الأمثلة السهلة التى تنبع من اهتمامات المتعلم وبيئته هى وحدها التى تستطيع أن توضح القواعد اللغوية وتجعلها أقرب إلى نفسه وأكثر اتصالاً بحياته.

وربما كان هذا التداخل بين مفهوم الاستشهاد بالنصوص القرآنية وبما يجوز الاستشهاد به من الشعر والنثر وبين مفهوم الأمثلة من الجمل والتراكيب السهلة الشائعة، قد أسهم فى إثارة الاضطراب والغموض فى مناهج النحاة القدامى والمحدثين، ونأى بالنحو والبلاغة والصرف وكل فروع اللغة عن نفوس المتعلمين وطلاب العلم[٢٥].

وجرى ابن جني فى الاستشهاد على نهج الزجاجي، فاستشهد بالشعر والقرآن الكريم وفصيح كلام العرب، فبلغت الشواهد الشعرية فى كتاب اللمع ثمانين شاهدًا، وبلغت الشواهد من القرآن الكريم أربعة وأربعين شاهدًا، ومن المعروف لدى أئمة اللغة، أن ابن جني ممن يقولون بجواز الاحتجاج بمتواتر القرآن الكريم والقراءات[٢٦].

تعليم اللغة العربية عند الزبيدي فى كتابه الواضح وابن حزم :

أما الزبيدي فقد اتجه فى كتابه «الواضح» (٢٧) إلى اليسر، وإلى كل ما يسهل على الناشيء والمتعلم فهمه وإدراكه من قضايا النحو والبلاغة والصرف وغيرها، فسلك منهجًا علميًّا. فأكثر من إيراد الأمثلة السهلة الشائعة الاستعمال، واقتصر على إيراد بعض الشواهد الشعرية فى «باب وجوه القوافى فى الإنشاد والحداد» (٢٨).

فالملاحظ من العرض السابق أن تعليم اللغة العربية فى القرن الرابع الهجرى أخذ مسارين: أحدهما يركز على الناحية العلمية الأكاديمية فقط لتعليم العلم ذاته، والآخر ينحى منحى تيسير التعلم؛ لتحقيق أغراض المخاطبة أو التحدث الصحيح وتوفير ما يحتاجه الإنسان من قراءة الكتب وفهمها، وهو ما يُعرف الآن بالمدخل الاتصالى فى تعلم اللغة.

فهذا الإمام أبو محمد بن حزم الأندلسى المولود فى قرطبة سنة ٣٨٤ هـ أى بعد وفاة الزبيدي بخمس سنوات فقط يحدثنا عن هذين المسارين فى الدراسات اللغوية وتعليم فروعها، ويشير إلى كتابين يعتبرهما قادرين على تحقيق الأهداف التعليمية فى تقويم اللسان والقلم. وهذان الكتابان هما: كتاب الجمل للزجاجي، وكتاب الواضح للزبيدي، أو مانحًا نحوه كالموجز لابن السراج، دون أن يشير إلى كتاب اللمع اختصارًا لعلم اللغة والنحو، وليس كتابًا تعليميًّا تتوافر فيه الشروط من أجل تقريب تعلم اللغة العربية للناشئين والراغبين فى تعلمها (٢٩).

ويفند ابن حزم طبيعة العلاقة العضوية بين علوم اللغة وفروعها المختلفة بطريقة تكاملية حيث لا قيمة للنحو بعيدًا عن هذا المفهوم التكاملى. ففى رسالته «مراتب العلوم» يضع ابن حزم منهاجًا تربويًّا تعليميًّا من أجل تعليم الناشئة وتكوينهم الثقافى والعلمى يقول: « فإذا نفذ المتعلم من تعلم مبادىء القراءة والكتابة، فلينتقل إلى علوم اللغة وفروعها، ومعنى النحو معرفة تنقل هجاء اللفظ، وتنقل حركاته الذي يدل كل ذلك على اختلاف المعانى، كرفع الفاعل، ونصب المفعول، وخفض المضاف، فإن جهل هذا العلم عسر عليه علم ما يقرأ من العلم» (٣٠).

وما نلاحظه عن هذه المرحلة فى القرن الرابع الهجرى فترة تاريخية استقطبت كل عوامل الإبداع، والمعلومات المتوفرة تشير إلى أن هذه المرحلة كانت مسرحًا لهذا التطور والإبداع فى الدراسات النحوية والتعليمية التى تهدف إلى تسهيله وتيسيره سواء أكان للناشئة أم للراغبين فى تعلم اللغة العربية، وإن إيراد أمثلة ونماذج من الطريقة التى عالج بها كل من الزجاجي والزبيدي وابن جني موضوعات لغوية فى كتبهم وُضعت لغايات تعليمية توضح منهج التيسير والتسهيل الذي بلغ به هؤلاء اللغويون مكانة متميزة فى مجال التعليم.

ونلاحظ أن هذا التراث اللغوى وكيفية تقديمه على امتداد القرن الرابع الهجرى يُعد انطلاقًا من أجل تحقيق أهداف تعليمية محددة فى إطار منهج تعليمى نظامى من حيث التبويب والشرح والأمثلة، وطريقة العرض بعبارات واضحة ودقيقة تقربها إلى نفوس الناشئة والمتعلمين، فحظت هذه الكتب انتشارًا عظيمًا فى حلقات العلم والدرس، وكان منهج الزجاجي قد أثر فى جميع أولئك الذين حاولوا أن يتصدوا لتعليم اللغة وتأليف كتبها[٣١].

وتميزت هذه الفترة بظهور المصنفات اللغوية التعليمية، وواكبت المنهج التعليمى الذي اعتمد على الاستنباط والقياس والاستقراء فى معالجة الإشكاليات والقضايا اللغوية، وكانت هذه المصنفات أرست دعائم تعلم اللغة العربية بفروعها وعلومها الأساسية، وإن الوسائل التعليمية المتطورة تهدف إلى إغناء هذه الأسس وجعلها أكثر حيوية وأسهل تعلمًا وأقرب إلى نفوس الناشئين.

وكان منهج عبد القاهر الجرجاني مختلفًا فى عدم التركيز على تدريس النحو كعلم مختلف عن باقي علوم اللغة، وهو يتشابه فى هذا الأمر مع أبى بكر الزبيدي، وابن حزم الأندلسى، فيحدثنا الجرجاني عن أولئك النفر الذين زهدوا فى النحو واحتقروه وأصغروا أمره وتهاونوا به، فيصفهم بأنهم مما يصدون عن كتاب الله وعن معرفة معانيه: «إذا كان علم أن الألفاظ مغلقة على معانيها حتى يكون الإعراب هو الذي يفتحها، وأن الأغراض كامنة فيها، حتى يكون المستخرج لها، وأنه المعيار الذي لا يتبين نقصان كلام ورجحانه حتى يُعرض عليه، والمقياس الذي لا يُعرف صحيح من سقيم حتى يرجع إليه، ولا ينكر ذلك إلا من ينكر حسه، وإلا من غالط فى الحقائق نفسه» [٣٢].

دور عبد القاهر الجرجاني فى تطوير تعليم اللغة العربية فى دلائل الإعجاز.

فربط الجرجاني تعلم النحو واللغة بمعرفة كتاب الله (عز وجل)، وأنكر أشياء كثرها الآخرون، وفضول قول تكلفه الآخرون ومسائل عويصة تجشمتم الفكر فيها، ثم لم تحصلوا على شيء أكثر من أن تغربوا على السامعين وتعاينوا بها الحاضرين، ويواصل هذا الحوار الممتع، الذي يعرض من خلاله قضية النحو، التى لا تزال أصداؤها تتردد حتى وقتنا هذا، فيورد أمثلة من الفرضيات الخيالية، وتتبع الألفاظ الوحشية التى لا تجدى إلا كد الفكر وإضاعة الوقت، فيسلم بوجهة نظره فيقول: « قلنا لهم: إن هذا الجنس فلسنا نعيبكم إن لم تنظروا فيه ولم تعنوا به، وليس يهمنا أمره، فقولوا فيه ما شئتم، وضعوه حيث أردتم...» [٣٣].

فسار عبد القاهر الجرجاني على هذا النهج الذي وجدناه عند ابن حزم وعند غيرهما من أئمة العربية، فإنه فى الوقت ذاته بات يرسم معالم جديدة للبحث اللغوى يتجاوز فيه أواخر الكلمات وعلامات الإعراب إلى نظريته فى نظم الكلام، واتباع قواعده وقوانينه فيقول فى دلائل الإعجاز: « واعلم أن ليس النظم إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو، وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التى نهجت فلا تزيغ عنها، وتحفظ الرسوم التى رُسمت لك فلا تُخل بشيء منها، وذلك أنا لا نعلم شيئًا يبتغيه الناظم بنظمه غير أن ينظر فى وجوه كل باب وفروقه[٣٤].

ويحاول الجرجاني فى أماكن مختلفة من كتابه دلائل الإعجاز تثبيت أسس منهجه الجديد فى البحث اللغوى، وهذا المنهج يقوم على أساس أنه « لا معنى للنظم غير توخى معاني الكلم، وإنها وإن عمدت إلى ألفاظ فجعلت تتبع بعضها بعضًا من غير أن تتوخى فيها معانى الكلمات لم تكن صنعت شيئًا تدعى به مؤلفًا...» [٣٥]. فالجرجاني فى نظرته هذه يفصل بين المصطلح اللغوى والقاعدة منفردة، ومن حيث هو واقع تراكيب الكلام الدالة على معانى محددة، وإن عدم المعرفة بالمصطلحات اللغوية شيء واكتساب القدرة على نظم الكلام، وما يشتمل عليه من معانى اللغة وكلماتها شيء آخر، وبعد أن يبحث الجرجاني مقولته من جوانبها المختلفة يخلص إلى القول « لأناقد علمنا علم ضرورة أنا لو بقينا الدهر الأطول نصعد ونصوّب ونبحث وننقب، نبتغى كلمة قد اتصلت بصاحبة لها، ولفظة قد انتظمت مع أختها، من غير أن تتوخى فيما بينهما معنى من معانى اللغة، طلبنا ممتنعًا، وثنينا مطايا الفكر...».

وهذه الطريقة التى اتبعها الشيخ عبد القاهر الجرجاني فى كتابه الذي درسه لطلابه، ويُدرس حتى الآن إنما يتبع منهجًا تربويًّأ حديثًا هو التعلم ذو المعنى، أى أن التركيز على تقديم المفهوم العلمى للطلاب بحيث يرتبط بالمعنى، وعلى وظيفية اللغة، وليس التركيز فيها على حفظ القاعدة وترديدها، بل ربطها بالواقع الحياتى للطلاب الذي يعيشون فيه، وهو ما يُطلق عليه المدخل الوظيفى فى تعلم اللغة وتعليمها. ومن هذا الاستعراض الشامل للتصنيفات العلمية نستطيع أن نستنتج أن ما نراه من آراء مبدعة وأصيلة فى بناء اللغة الذي تشتد الحاجة إليه، قد استوجب بالفعل المصنفات العلمية التى وضعها أئمة اللغة حتى القرن الرابع الهجرى استجابة؛ لما لمسوه من حاجة ماسة لتقويم اللسان، ولتسهيل تعليم اللغة بعلومها المختلفة نحوًا وصرفًا وعروضًا وبلاغة ولغة، وقد أضافت هذه الكتب التعليمية أبعادًا جديدةً للبحث اللغوى، ربما كان من أهمها اتجاه التحليل الوصفى لبناء الكلام، فالكلمة وحدها لا تكون مفيدة بذاتها، وإنما تكون الكلمة مفيدة إذا كانت فى جملة ، وهذا ما يطلق عليه حديثًا فى مجال التدريس بالطريقة الجزئية والكلية فى تعلم القراءة، وأن قواعد العربية ترتبط بالمعنى أكثر من كونها مرتبط بحركات أواخر الكلم.

تعليم اللغة العربية فى مقدمة ابن خلدون.

ثم يأتى ابن خلدون فى القرن التاسع الهجرى ليحدثنا عن هذه المؤلفات العلمية، وأنها أكثر من أن تُحصى أو يُحاط بها، ويحدثنا إلى جانب ذلك عن طرق التعليم واختلافها، ولكنه للأسف لا يحدد مستويات هذا التعليم، وربما أن مفهوم طرق تعلم اللغة قد اختلط عنده بمفهوم منهج البحث والتأليف، وربما أن السبب فى ذلك يعود إلى أن جميع هؤلاء اللغويين على اختلاف مذاهبهم قد تصدوا للتدريس، فتداخلت طرق تعليم الطلاب والمبتدئين مع طرق تعليم طلبة العلم وحلقات التدريس [٣٦].

ويربط ابن خلدون مسار التأليف والتدريس اللغوى بمسار بقية العلوم الأخرى وهو ما نسميه اليوم (بالتكامل بين المواد الدراسية المختلفة) وعلاقتها بالعمران البشرى، فيقول: « وقد كادت هذه الصناعة (أى صناعة النحو) أن تؤذن بالذهاب لما رأينا من النقص فى سائر العلوم والصنائع يتناقص العمران...»، ثم يتحدث ابن

خلدون عن كتاب (المغنى) لابن هشام ويقومه تقويمًا علميًّا، ويعتبره استثناء فى هذه الفترة التى تراجعت فيها سائر العلوم فيقول: «ووصل إلينا بالمغرب لهذه العصور ديوان من مصر، منسوب إلى جمال الدين ابن هشام من علمائها، استوفى فيه أحكام الإعراب مجملة ومفصلة، وتكلم عن الحروف والمفردات والجمل، وحذف ما فى الصناعات من المتكرر فى أكثر أبوابها وسماه بالمغنى فى الإعراب، وأشار إلى نكت إعراب القرآن كلها، وضبطها بأبواب وفصول وقواعد انتظمت سائرها» وبعد تقريظه لهذا المصنف فى النحو الذي أطلق عليه اسم ديوان يتحدث عن منهجه فيقول: « كأنه ينحو فى طريقته منحى نحاة أهل الموصل، الذين اقتفوا أثر ابن جني واتبعوا مصطلح تعليمه، فأتى من ذلك بشيء عجيب دال على قوة ملكته واطلاعه» [٣٧].

أشار ابن خلدون إلى طريقة فى تعلم اللغة العربية عند الأندلسيين إلى جانب طرق الكوفيين والبصريين، وهى طريقة القياس والاستقراءة العقلى فى تعلم المفهوم اللغوى، ولكنه مع الأسف تجاهل فى مقدمته أئمة اللغة الأندلسيين كأبى بكر الزبيدي الذي يُعد معلمًا فى حقل تيسير اللغة العربية وتسهيلها، وابن مضاء القرطبي المتوفى ٩٥٠ هـ على نظرية العامل فى النحو، كما فندها فى كتابه « الرد على النحاة» وكانت نظرية العامل قد سيطرت على أئمة النحاة، فوجد منهم من كان يخترع العلل اختراعًا.

وأدى ولعهم فى استقصاء العلل والإسفاف فى انتزاعها وتتبعها إلى التهجم عليها وازدراء أصحابها، ولذلك اهتم التراث العربى بوضع المصنفات التعليمية التى تُدرس للطلاب، وتيسر تعليم اللغة العربية بعدما انتشر اللحن فيها ودخل الأعاجم البلاد والأقطار العربية والإسلامية، فأصابت الآفة ألسنتهم، وتغيرت سليقتهم، فكانت الحاجة إلى تعليم اللغة بطريقة تسهل عليهم فهمها وتذوقها، ومن حيث إنها مرتبطة بالقرآن الكريم، كانت الحاجة ماسة أن يتعلمها الطلاب حتى تكون لهم أداة وطريقًا ممهدًا لفهم وتذوق النص القرآنى.

والآن بعد استعراض بعض طرق تعلم اللغة العربية التى كانت شائعة فى كتابات التراث العربى، لابد لنا من وقفة حول أهم الأمكنة التعليمية التى كانت منتشرة قبل ظهور المدرسة بمفهومها الحالى.

المبحث الثالث

المراكز التعليمية التى ظهرت قبل المدرسة لتعليم اللغة العربية

ظهرت مجموعة من المراكز التعليمية التى انتشرت فى ربوع الأمة الإسلامية والعربية لتعليم وتعلم فنون اللغة العربية، وقد كانت على النحو التالى:

١ - الكتَّاب لتعليم القراءة والكتابة.

٢- الصالونات الأدبية.

٣- البادية.

وسنعرض بشىءٍ من التفصيل عن كل مركزٍ من هذه المراكز التى اهتمت بتعليم اللغة العربية فى التراث العربى.

١ - الكُتَّاب لتعليم القراءة والكتابة قبل الإسلام وفى صدر الإسلام:

وُجد هذا النوع من الكتاتيب قبل ظهور الإسلام، ولو أنه آنذاك كان قليل الانتشار، ويقال إن أول من تعلم الكتابة من أهل مكة هو سفيان بن أمية بن عبد شمس، وأبو قيس بن عبد مناف بن زهرة ابن كلاب، وقد تعلماها من بشر بن عبد الملك الذي تعلمها من الحيرة. ويروى ابن خلدون « أن الذي تعلم الكتابة من الحيرة هو سفيان ابن أمية ويقال حرب بن أمية وأخذها من أسلم بن سدرة، والخط من الصنائع الحضرية كما يقول ابن خلدون « وقد تعلمه هؤلاء المكيّون من البلاد المتحضرة التى كانوا يرحلون إليها فى تجارتهم، ولكن أول شخص اتخذ تعلم الخط مهنة له فى جزيرة العرب هو رجل من وادى القرى أقام بها، وعلم الخط قومًا من أهلها [٣٨].

وبهذا بدأت القراءة والكتابة تنتشر فى جزيرة العرب، ولكن انتشارها كان بطيئًا، إذ إنه لما جاء الإسلام كان عدد القرشيين الذين يستطعون القراءة والكتابة سبعة عشر رجلاً فقط، ولكن الدين الجديد والنظام السياسى الذي نشأ فى أحضانه شجع الناس على تعلم القراءة والكتابة، إذ أصبحتا ضروريتين وبخاصة لذوى الطموح وكبار الآمال

الذين كانوا يطمعون أن يشغلوا المناصب اللازمة للعهد الجديد، ثم كانت القراءة والكتابة ضروريتين لكتَّاب الوحى، وكذلك للذين رغبوا فى أن يكونوا رواة لأحاديث رسول الله (صلى الله عليه وسلم)، إذ اعتبر المكفوفين من المحدّثين غير الثقات، لعدم استطاعتهم القراءة والكتابة اللتين تعينان على الضبط والدقة، ولما تقدم العهد بالإسلام وتُرجمت الدواوين باللغة العربية فى عهد الملك بن مروان وابنه الوليد، ظهرت وظائف كثيرة ولكن لهؤلاء الذين يجيدون القراءة والكتابة، ثم ظهر بعد ذلك الجاحظ وهو فى القمة من الأدباء الكبار الذين رفعوا شأن القراءة والكتابة وأعلوا قدرهم، استمع إليه، وهو يقول فى رسالة المعلمين « ولولا الكتُّاب لاختلت أخبار الماضين، وانقطعت آثار الغائبين، فاللسان للشاهد لك، والقلم للغائب عنك، وللماضى قبلك، والغابر بعدك، فصار نفعه أهم والدواوين إليه أفقر، والملك المقيم بالواسطة لا يدرك مصالح أطرافه، وسدّ ثغوره، وتقويم سكَّان مملكته إلا بالكُتَّاب، ولولا الكُتَّاب لما تم تدبير ولااستقامت الأمور، وقد رأينا عمود صلاح الدين والدنيا إنما يعتدل فى نصابه ويقوم على أساسه بالكتاب والحساب»[٣٩].

ولما كان عدد المسلمين الذين يعرفون القراءة والكتابة قليلاً فى صدر الإسلام، فقد استخدمهم الرسول كلهم أو جلُّهم للكتابة بين يديه، ومن ثم اضطلع الذميون بمهمة تعليم القراءة والكتابة للراغبين فى تعلمها، وفى غزوة بدر وقع كثير من أهل مكة فى الأسر، وقد جعل الرسول للقارئين منهم أن يفتدوا أنفسهم بتعليم القراءة والكتابة عددًا من أبناء المسلمين، ومن أجل هذا أصبح الشائع المتعارف عليه أن يقوم غير المسلمين بمهنة القراءة والكتابة [٤٠].

٢ - الصالونات الأدبية:

يبدو أن الصالونات التى ظهرت ساذجة فى العصر الأموي، وانتشرت رائعة غنية فى العصر العباسى، ليست إلا تطورًا لمجالس الخلفاء الراشدين، فالخليفة فى الإسلام ينظم أعمال الدنيا ويفتى فى شئون الدين، ومن أجل هذا كان من أهم شروطه العلم المؤدى إلى الاجتهاد.

وعلى ذلك كان الخلفاء الراشدون وهم الذين اختيروا اختيارًا شرعيًّا يجلسون إلى الناس بالمسجد أو خارجه ليفتوهم فيما يعنُّ لهم من مشكلات، فإذا لم يستطع الخليفة أن يهتدي بنفسه إلى الحل استدعى الصحابة ليشاورهم فى الأمر، وليستعين بهم وبآرائهم للحصول على جواب سديد (٤١).

وهكذا تلتقي مجالس الخلفاء الراشدين مع الصالونات الأدبية فى أن كلا النوعين خَدَمَ التطور الثقافى وعمِلَ على نشر المعرفة، فى ظل الخليفة وحضرته، وفيما عدا ذلك تظهر فوارق شاسعة بين تلك المجالس وهذه الصالونات، ففى المجالس كان لكل واحد الحرية الكاملة فى أن ينضم إلى المجلس أو يدعه وقتما يشاء تبعًا لرغبته، وكان الخليفة ينادى باسمه الخالص أو بعبارة «يا خليفة رسول الله» التى استبدل بها فيها فيما بعد « يا أمير المؤمنين»، وكان الحشد يجلس على سجادة متواضعة، أو على حصير، وأحيانًا على الأرض الجرداء (٤٢).

٣ - الباديـــــــــــــــة:

كانت اللغة العربية حتى عصر صدر الإسلام فصيحة سليمة، إلا أن اتصال العرب بغيرهم عن طريق التجارة سبب وجود لحن قليل بينهم، وكان ارتكاب ذلك اللحن عارًا لا يُغتفر وزلة لا تُمحى، فلقد رُوى أن رجلاً لحن فى حضرة النبى (صلى الله عليه وسلم) فقال الرسول لأصحابه: أرشدوا أخاكم فقد ضل (٤٣).

ومنذ عهد عمر زاد الاختلاط بين العرب والأعاجم، إذ انتشر الإسلام واقتحم بلاد الفرس وبلاد الروم، وكانت اللغة العربية تسير مع جيوش المسلمين، فكان انتصار الجيش يتبعه انتصار اللغة، ثم أصبحت عواصم الإمبراطورية الإسلامية (المدينة فدمشق ثم بغداد) مدنًا عامة يُهرع الناس لها من كل فج، مهما اختلفت لغاتهم وجنسياتهم، وحفلت مدن أخرى كالكوفة والبصرة بعدد كبير من الأجانب، وبخاصة جماهير الإيرانيين الذين كانوا أسرى حرب، ثم اعتنقوا الإسلام، وأقبل العرب على التزوج من الأجنبيات إقبالاً ملحوظًا، وفى الأمكنة المقدسة كان يجتمع فيها من اعتنقوا الإسلام من العرب وغيرهم فى موسم الحج، حيث يقضون بضعة أسابيع (٤٤).

وكانت اللغة العربية هى لغة التفاهم بطبيعة الحال سواء فى البيوت والقرى أم فى المدن والعواصم، أم في موسم الحج، ولكن غير العرب لا يستطيعون أن ينطقوا بها معربة إعرابًا صحيحًا، ففسد اللسان العربى، وظهرت لغة يسميها الجاحظ لغة المولّدين أو البلديين. ولم يقف الخطأ عند غير العرب، بل تعداهم إلى العرب أنفسهم، حيث ظهر هذا اللحن بينهم وفشا.

وكان اللحن يُنظر إليه على أنه شيء مستحسن يدعو إلى النفور والامتهان، رُوى أن كاتبًا لأبى موسى الأشعرى كتب إلى عمر: « من أبو موسى...» فكتب عمر إلى أبى موسى: عزمت عليك لما ضربت كاتبك سوطًا. ودخل أعرابي السوق مرة فسمع الناس يلحنون فقال: سبحان الله! يلحنون ويربحون ونحن لا نلحن ولا نربح (٤٥).

وهناك حكايات كثيرة من هذا اللون نمسك عن ذكرها تحاشيا للاستطراد، ولكن الموقف زاد خطورة عندما تعدى اللحن عامة الناس إلى خاصتهم، فوقع فيه الوليد بن عبد الملك، والحجاج بن يوسف، وأبو حنيفة النعمان، وبشر المريسى، وشبيب بن شيبة، وغيرهم من الخلفاء والعظماء.

وفي ختام هذا الفصل يمكننا أن نصل إلى عددٍ من الاستنتاجات بعد استقراء كتب التراث حول نشأة تعلم وتدريس اللغة العربية، وهي على النحو التالي:

١- إن القرآن الكريم هو النص الأول فى تاريخ تأسيس مفهوم التدريس كعملية تعليمية وتعلمية فى تاريخ الدرس التعليمى الإسلامى الأول.

٢- الحديث النبوى الشريف ثانى نص تشريعى وتعليمى وتربوى بعد القرآن الكريم فى الفترة التعليمية الأولى من تاريخ التعليم الإسلامى.

٣- استغلال النصوص الشعرية كنصوص تعليمية، وتدريبية كان ضعيفًا مقارنة أو قياسًا باستغلال المعلمين والمتعلمين للنصوص القرآنية، خاصة فى عهدى الرسول الكريم (صلى الله عليه وسلم)، وعهد صحابته الأفذاذ.

٤- ضرورة التأكيد على أن السبب الوجيه والمهم الذي جعل المسلمين: من معلمين وخلفاء ووجهاء القوم يهتمون بتعليم اللغة العربية هو سبب دينى بحت، وهو الحفاظ على الدين الجديد من اللحن، وبخاصة مع لغة المسلمين الأعاجم؛ وبالتالى الحفاظ على كيان الدولة وعدم تضعضعها.

٥- أهمية الوسيلة التعليمية فى التراث التعليمى الإسلامى بداية من عهد الرسول (صلى الله عليه وسلم) الذي اعتبرها أهم دعم تربوي للعملية التعليمية السليمة والناجحة.

٦- ورود الوسائل التعليمية فى هذه المرحلة فى صورة بسيطة كالتراب، والأرض، وبعض الحواس نحو السمع واللمس؛ لتوصيل المعلومات التعليمية، وبعض أعضاء الجسم نحو الأصابع، والوجه، وبعض الوسائل الأخرى الصلبة البسيطة نحو: العصى، والحصى، ووسائل الكتابة والرسم كالمهارق، واللفاف، والأديم، والقطيم، والورق أو الكاغد.

٧- بداية حركتى الكتابة والقراءة فى عهد الرسول (صلى الله عليه وسلم)، وارتقائها فى العصر العباسى الثانى إيمانًا من الرسول (صلى الله عليه وسلم) وخلفائه من بعده بضرورتها فى تطوير التعليم والتعلم.

٨- بقاء العصرين العباسيين الثالث والرابع من بين أهم تلك العصور التى عرفتها الأمة الإسلامية فى الميدان التعليمى، رغم الاضطرابات والثورات، وتعدد الأجناس (أتراك، وبويهين،...) بحكم نضج العلوم ونهضتها التعليمية فيهما ومن خلالهما.

٩- نضوج الفكر العلمى المنظم، والممنهج فى العصرين العباسيين الثالث والرابع رغم توتراتهما واضطراباتهما، وسيطرة العناصر الأعجمية فيهما: كالأتراك والسلاجقة وغيرها، بحكم نضج الهيكلة التعليمية فى مفهومها المادى والمعنوى، أى إن المدرسة قد تأطرت ونضجت فى هذه الفترة.

١٠- التقسيمات التربوية للمراحل التعليمية فى ظل المراحل التاريخية للأمة الإسلامية فى هذه العصور الإسلامية الأولى على اختلافها وتضاربها فى كثير من الأحيان خاصة فيما ارتبط بالعصر الأموى والعباسى، حيث كان التعليم مستمرًا طول الحياة دون انقطاع وليس له سن معينة ولا قت محدد.

١١- تطور مفهوم تحديد الوقت من حيث الاصطلاح (أى: التسمية) بتطور معنى المكان التعليمى؛ وبالتالى تحقيق مفهوم الحصة التعليمية للغة العربية، الذي ورد فى مصطلح الحلقة.

المصادر والمراجع : .

١ – ابن الأثير، عز الدين (١٩٨٤). **عيون الأنباء** – لندن، أوجست مولر، ص ٢٠.

٢ – ابن الأثير، عز الدين (١٨٥١). **الكامل فى التاريخ**، طبعة ليدن، ص ص ٢٣٠ – ٢٢٠.

٣ – أمين ، أحمد (١٩٣٢). **فجر الإسلام**، القاهرة،دار المعارف، ص ١٣٣.

٤ – أمين، أحمد (١٩٣٢). **ضحى الإسلام**، القاهرة، دار المعارف، ص ص ١٨ –٢٥

٥ – أمين، أحمد (١٩٣٢) : **ظهر الإسلام**، القاهرة، مكتبة الأنجلو، ص ٥٦ .

٦ – الزجاجي ، عبد الرحمن (١٩٨٤) . **الجمل فى النحو**، تحقيق علي توفيق الحمد، بيروت، ص ٦٨.

٦ – الأهوانى، أحمد فؤاد (١٩٦٠). **التعليم عند القابسى**، القاهرة، دار المعارف، ص ٢٣٠.

٧ – المرتضى، أحمد بن يحى (١٣١٦). **المنية والأمل**، حيدر أباد، ص ٢٦ .

٨ – ابن الأنبارى، محمد (١٢٩٤). **طبقات الأدباء**، القاهرة، مكتبة الشروق، ص ٢٢٠.

٩ – ابن بشكوال ، القاسم (١٨٨٢) . **الصلة**، مدريد، ص ٤٥ .

١٠ – ابن بطوطة ، حمد (١٨٥٣). **تحفة النظار**، باريس، ص ٧٨.

١١ – ابن جبير، أبو الحسن (١٩٠٧). **الرحلة**، ليدن، ص ٧٨.

١٢ – ابن جماعة، بدر الدين (١٣٥٣). **تذكرة السامع والمتكلم فى أدب العلم والمتعلم**، حيد آباد، ص ص ٢٢٠ – ٢٣٠.

١٣ – ابن جني، أبو عثمان (١٩٩٩) . **الخصائص**، تحقيق محمد على النجار، ط٢ ج ٣، بيروت، ص ٣٠٠.

١٤ – ابن جني، أبو عثمان (١٩٧٨). **اللمع فى العربية**، تحقيق حسين محمد شرف، بيروت، ص ص ٣٥ – ٣٧ .

١٥ – الأنصارى، زكريا (١٣١٩هـ) . **اللؤلؤ النظيم فى روم التعليم**، القاهرة، ص ص ١٧٨ – ٢٠٠.

١٦- الأصفهانى ، أبو فرج (١٩٢٤). **الأغانى**، القاهرة، دار المعارف، ص ٦٧ .

١٧- الأندلسى ، أبو محمد (١٩٦٧). **الإحكام فى أصول الأحكام** ج ١-٢، تحقيق أحمد شاكر، القاهرة ، دار المعارف، ص ص ٢٢٩ - ٢٧٠.

١٨- الأندلسى (ابن حزم)، أبو محمد (١٩٥٩) : **التقريب لحد المنطق**، تحقيق إحسان عباس، بيروت، ص ص ٣٣ - ٤٠ .

١٩- الأندلسى (ابن حزم)، أبو محمد (١٩٨٠). **مراتب العلوم** (رسائل ابن حزم الأندلسى)، تحقيق إحسان عباس، بيروت، ص ٧٨.

٢٠- الأندلسى ، أبو بكر (١٩٢٨). **الواضح**، تحقيق عبد الكريم خليفة، عمان. ٣٦ - ابن قتيبة: عيون الأخبار، القاهرة، ص ٩٠

٢١- الحموى ، شهاب الدين (١٩٥٠) . **معجم الأدباء**، ج ١-٢، القاهرة ، دار المعارف، ص ص ٩٠ - ١٠٠.

٢٢- البلاذرى، أبو بكر (١٣٥٠) . **فتوح البلدان**، القاهرة، دار المعارف، ص ٨٩ .

٢٣- بردى ، ابن تغرى (١٩٣٨) . **النجوم الزاهرة**، القاهرة، دار المعارف، ص ٢٢٠.

٢٤- التوحيدى ، أبو حيان (١٩٢٩). **الإمتاع والمؤانسة**، القاهرة، دار المعارف، ص ص ٦٠-٧٠ .

٢٥- الثعالبى ، منصور (١٣٠٥). **يتيمة الدهر**، دمشق، ص ٣٨.

٢٦- الجاحظ ، أبو عثمان (١٣٣٢). **البيان والتبيين**، القاهرة، مكتبة الأنجلو، ص ٧٥.

٢٧ - الجرجاني ، عبد القاهر (١٩٨٤). **دلائل الإعجاز**، بيروت، ص ص ٧٨ - ٨٨

٢٨- ابن خلدون ، عبد الرحمن (١٩٩٠). **المقدمة**، القاهرة، دار المعارف، ص ٧٩ .

٢٩- ابن خلكان، شمس الدين (١٢٧٥). **وفيات الأعيان**، القاهرة، ص ص ٣٩ - ٤٤.

٣٠- ابن سحنون، أبو سعيد (١٣٤٨هـ). **آداب المعلمين**، تونس، ص ٧٨.

٣١ - ابن عساكر ، أبو القاسم (١٣٢٤هـ). **تاريخ دمشق**، دمشق، ص ٣٤.

٣٢- ابن مسكويه، أحمد (١٩٨٠). **تهذيب الأخلاق**، القاهرة، مكتبة الأنجلو، ص ص ٢٢-٣٠ .

٣٣- ابن النديم ، أبو الفرج (١٣٤٨هـ). **الفهرست**، القاهرة، ص ١٣٠ .

٣٤- الذهبى، شمس الدين (١٣٣٧). **تاريخ الإسلام**، حيدر آباد، ص ٩٠ .

٣٥- الزركشى، بدر الدين (١٢٨٩ هـ) . **تاريخ الدولتين**، تونس، ص ص ٢٢ - ٤٠ .

٣٦- الزرنوجى، برهان الدين (١٣١٩هـ) . **تعليم المتعلم**، إستامبول، ص ٥٦ .

٣٧- القفطى ، جمال الدين (١٩٥٠) . **إنباه الرواة على أنباء النحاة**، تحقيق أبو الفضل إبراهيم، القاهرة، ص ٢٨٠.

٣٨- العاملى ، زين العابدين (١٩٤٦هـ). **منية المريد فى أدب المفيد والمستفيد**، القاهرة، ص ص ٢٢٠ - ٢٢٨.

٣٩- ضيف ، شوقى (١٩٧٢) . **المدارس النحوية**، ط٢، مصر، دار المعارف، ص ص ٣٥ - ٤٤ .

٤٠- القلقشندى، أبو العباس (١٩١٣). **صبح الأعشى**، القاهرة، الأنجلو المصرية، ص ١٣٤ .

٤١- قنبر، أبو بشر (١٩٧٧).**كتاب سيبويه**، ج ١-٥، تحقيق عبد السلام هارون، القاهرة، دار المعارف، ص ص ٢٣٠ - ٢٥٠ .

٤٢- المغربى ، بن خلدون (١٩٦١). **المقدمة**، بيروت، ص ص ٤٥ - ٥٩ .

٤٣- الشافعى ، عفيف الدين (١٩٨٤). **مرآة الجنان**، تحقيق عبدالله الجبورى، بيروت، ص ص ١٢٢ - ١٣٠ .

٤٤ - كشاجم، أبو الفتح (١٣٢٩هـ). **أدب النديم**، الأسكندرية، ص ٩٩.

٤٥- المسعودى، أبو الحسن (١٩٣٩). **مروج الذهب**، القارة، دار المعارف، ص ١٨٠ .

٤٦- المقدسى، شمس الدين (٦١٩٠). **أحسن التقاسيم فى معرفة الأقاليم**، ليدن، ص ٢٢.

الفصل الثاني

تعليم اللغة العربية في التّراث العربي بين تعدّد الأنماط وتنوُّع الاستراتيجيّات

د. فواز بن صالح السلمي
أستاذ تعليم اللغة العربية المساعد
كلية التربية–جامعة أم القرى

مقدّمة:

يستهدف الفصل الحالي تتبّع مسيرة تعليم اللغة العربية عبر العصور، من حيث: أنماطه واستراتيجياته. بدءًا من العصر الجاهلي، مرورًا بعصر صدر الإسلام وبني أمية، والعصر العباسي، وانتهاءً بالعصر العثماني، محاولًا تقديم صورة مجمّعة عن تطوّر أنماط تعليم اللغة واستراتيجياته في التراث العربي القديم.

أولًا: اللغة العربية في التراث العربي بين التعليم والاكتساب:

عندما شرع الباحث في كتابة هذا الفصل استقرّت في ذهنه تساؤلات عديدة دارت حول مصطلح (التّعليم) ومدى مشروعية إطلاق هذا المصطلح على زمن كانت العربية فيه تنتقل بالفطرة بطريقة عفوية سلسة؟ وهل اِستُخدِم المصطلح على نحو يرادف مصطلح الاكتساب في الأدبيات ذات العلاقة؟ وأيهما أقرب إلى طبيعة اللغة؟ وإذا ما قلنا بوجود (تعليم) في تلك القرون المتقدمة فهل يتماهى تعليم ذلك الزمن مع المفهوم الحديث للتعليم الذي تطرحه بعض الأدبيّات الحديثة، وكيف يمكن لنا أن نفسر الحاجة إلى وجود(تعليم) في وقت كانت فيه العربية تنتقل من الأجداد إلى الآباء إلى الأبناء بصورة تلقائية غير مصطنعة؟ والإجابة عن التساؤلات السابقة تقتضي - ابتداءً - الوقوف على أرضية مفاهيمية واضحة عن مفهومي: الاكتساب اللغوي والتعليم اللغوي.

فاكتساب اللغة هو عملية غير مقصودة، يتمّ بها تعلم اللغة، في مواقف طبيعية، دون أن يكون هناك تعليم مخطّطٌ له، فليس هنالك دروس منتظمة في اللغة وقواعدها، وطرائق استعمالها، إنما يكون الاهتمام منصبًا على المعنى دون الاهتمام بالأبنية والأشكال اللغوية، في حين أنّ تعليم اللغة يشير إلى عملية مقصودة، تتضمن دراسة اللغة وقواعدها وأحكامها، ومراقبة الأداء اللغوي للمتعلم، مثل ما يحدث في الفصول الدراسية (رمضان،٢٠١٣ :٩٦).

ويتّضح مما سبق، أنَّ الاكتساب اللغوي أوسع من أن يحصر اللغة في إطار تعليمي، إذ من خلاله يكتسب الفرد اللغة وفق قواعد اكتساب صوتية وصرفية ونحوية، ومعايير انتخاب اجتماعية ونفسية، في حين أن التعليم اللغوي هو عملية بديلة مصطنعة تمّ اللجوءُ

لها عندما تعرّضت السليقة العربية الصافية لاضطراب وخللٍ بفعل جملةٍ من العوامل.

ويرتبط اكتساب اللغة بالنمو اللغويّ المرحلي، أما التعلم فيتعلّق بما يتعلّمه الطفل من موادّ تعليمية، ويذهب البعض إلى أن الاكتساب هو المحصلة النهائية للمدخلات اللغوية إذا تمّ اكتسابها اكتسابًا حقيقيًا، سواءً تمّ ذلك بالطريقة الطبيعية أم بالتعلم المنظم، والتمييز بينهما يكون في العملية التي يتمّ بها الاكتساب، أي يكون وصفًا للعمليّة لا للمحصّلة (العصيلي،٢٠٠٦م:٢١٧).

ويُفهَم مما سبق، أنّ الاكتساب اللغوي أوثقُ ارتباطًا باللغة العربية في مهدها، فالعربيَّ كان يتلقى العربيَّة ويكتسبها عن بيئتِهِ : أمِّه وأبيه وإخوته ، ومن يحيط به من أهله ذوي الفصاحة والبيان ، فليس عليه إلا أنْ يُحْسِنَ السَّماعَ ، ويتقن الأداء من خلال ممارسةٍ يوميَّةٍ للغته الّتي تتكوّن لديه من خلال الاعتياد ، والمحاكاة(العايد ،١٤٢٠هـ:١٣).

ويتّضح ممّا سبق أنَّ تعليم اللغة العربية يشكل مسلكًا مهمًا في سبيل اكتسابها، والحفاظ عليها، فمنذ أن أصيبت البيئة اللغوية الطبيعية بالتلوث نتيجة عوامل متعددة، أضحى الاهتمام ببيئة لغويّةٍ بديلةٍ – يتمّ فيها تعليم اللغة – مطلبًا رئيسًا للحفاظ على اللغة.

ثانيًا: أنماط التعليم اللغوي واستراتيجياته في التراث العربي:

١) تعليم اللغة العربية في العصر الجاهلي:

كانت اللغة العربية في العصر الجاهلي نقيةً صافية بفضل الطّبيعة الجغرافية لأرض العرب؛ فالبحر يحيط بجزيرتهم من ثلاث جهات فيحجزهم عن الأمم المجاورة ، وتحدّ حياتهم القبليَّة وطبائعهم الاجتماعية من انسياحهم في الأرض باتِّجاه الشَّمال، وكانت العربية في ذلك الوقت نقيّة تنساب على ألسنة أبنائها بيسر وسهولة ، في أصواتها ، وأبنيتها ، وتراكيبها ، دون حاجة إلى إعمال فكر أو تكلُّف، وكان العرب يفهمون دلالتها بالفطرة الَّتي ورثوها عن آبائهم وأجدادهم، ولم تكن ثمة حاجة لما يعضد السَّليقة وُيقوِّيها كاللُّجوء إلى عملية (تعليمية) تستند إلى ضوابط أو قواعد تأتي من خارج الفطرة ، فقد كانت السَّليقة اللُّغويَّة هي المهيمنة، وهي الحامية من الخطأ (الصاعدي،١٩٩٧م:٢٧٩).

وقد دأَبَ حاضرةُ العرب في الجاهلية على إرسال أبنائهم إلى البادية ليكتسبوا اللغة العربية من لسانٍ فصيحٍ لا تعرف العجمة إليه طريقًا ، وقد عاش الرسول الكريم محمد صلى الله عليه وسلم جزءًا من طفولته في بادية بني سعد ، فكان -بحقٍ- أفصح العرب لغة، وأعلاهم قدرًا ومكانةً (العايد،١٩٩٩م: ٩٠).

وبصورةٍ عامّة، لم تقدّم الكتب والدراسات -التي أمكن الاطلاع عليها- أيَّة ملامح واضحة تحدّد هويّة ذلك التّعليم، بيد أنّه يمكن استنتاج بعض إرهاصاتها في تلك اللقاءات الأدبية التي كانت تحتضنها أسواق العرب الشهيرة مثل سوق عكاظ، والمربد، ومجنة، وذي المجاز، وفي الشَّذرات النقدية التي يحفظها التاريخ اللغوي لعددٍ من أدباء ذلك العصر مثل: النابغة الذبياني الذي كانت تُضرَب له قبةٌ حمراءُ، فيأتيه الشعراء من كل مكانٍ ليعرضوا عليه أشعارهم، ليحكم على قيمتها الفنّية وينقدها نقدًا لم يخلُ من الارتكاز على المعرفة اللغوية الواسعة، وقواعدها المستعملة.(إبراهيم (د.ت ، ص ٢١-٢٦).

ومن المناسب في هذا السّياق الإشارة إلى وجود نقوش عربيّة كانت موجودة -آنذاك- في أنحاء متفرقة من الجزيرة العربية، وفي مصر، وفي بلاد الشام، تدل تلك النقوش على اهتمام العرب القدماء بالقراءة والكتابة وتعليمهما، وتخليد أعمالهم بالتدوين والنقش على الحجر(النقبي،٢٠١٠م:٢٤). وهذا الملمح الذي يأخذ طابعًا فنيًا ضيقًا غير ممتدّ لا يعبر عن الوضع القائم في المجتمع الجاهلي آنذاك، لكنّه يعطي في ذات الوقت مؤشراتٍ للباحث بأن اللغة قد أخذت -في بعض جوانبها- مسارًا يقترب من المنحى التعليمي. وإجمالًا يمكن القول بأن هذه المرحلة لم تشهد (تعليمًا) مقصودًا للغة العربية يماثل الوضع اللاحق لها، بل كانت تُكتسب بالفطرة والمعايشة.

٢) تعليم اللغة العربية في عصر صدر الإسلام وبني أمية:

مع بزوغ فجر الإسلام اختلط العرب بغيرهم، ودخل الأعاجم في دين الله أفواجًا، وزاد اتّصال العرب بالأمم المجاورة ، وقد كان ذلك كله مدعاةً لشيوع اللحن وانتشاره ، ومال كثير من الباحثين إلى أنَّ اللحن لم يكن معروفًا في العصر الجاهلي، وإنّما شاع في العصر الإسلامي في المدينة ابتداءً، وكان ظهور ذلك على وجه التَّحديد في الصدر الأول للإسلام إبَّان الخلافة الرَّاشدة في المدينة، ثم تفاقم الأمر وتهيأت العوامل لنشأة الدَّرس اللّغوي وتعليم اللغة العربية؛ حفاظًا على اللغة ، وخوفًا من زحف اللحن

إلى النَّص القرآني الكريم، من هنا بدأ الاهتمام بتعليم اللغة العربية تعليمًا مقصودًا (الصاعدي،١٩٩٧م:٢٧٩).

وقد أشار أبو بكر الزبيدي (د.ت) أحد علماء اللغة في ذلك الوقت إلى الفكرة الواردة في السياق السابق بقوله «ولم تزل العرب تنطق على سجيتها في صدر إسلامها وماضي جاهليتها، حتَّى أظهر الله الإسلام على سائر الأديان، فدخل النَّاس فيه أفواجًا، وأقبلوا إليه أرسالًا، واجتمعت فيه الألسنة المتفرقة، واللُّغات المختلفة، ففشا الفساد في اللُّغة العربيَّة، واستبان منه الإعراب الَّذي هو حليها، والموضح لمعانيها، فتفطّن لذلك من نافر بطباعه سوء أفهام النّاطقين من دخلاء الأمم بغير المتعارف من كلام العرب، فعظم الإشفاق من فشوّ ذلك وغلبته حتَّى دعاهم الحذر من ذهاب لغتهم وفساد كلامهم إلى أن سبَّبوا الأسباب في تقييدها لمن ضاعت عليه ، وتثقيفها لمن زاغت عنه» ص١١

ويحفظ التاريخُ رواياتٍ متعددةً تشير إلى أن الاهتمام بتعليم اللغة العربية برز بعد أن تسرب اللحن إلى اللسان العربي، وتعدّ جهود الإمام علي بن أبي طالب، وأبي الأسود الدؤلي في حفظ اللغة وتقييدها بمثابة الأرضية الخصبة التي قام عليها تعليم اللغة فيما بعد، وقد أُتبعت تلك الجهود بجهود أخرى لا تقلّ أهميةً عنها، حيث جُمعت اللغة من ناطقيها الأصليين، وأُلِّفت المعاجم، وظهرت كتب تعليمية عديدة في اللغة والنحو (مسعودي،٢٠١١م:٧٢).

وعودًا إلى الحديث عن أوّل مؤسس للمعنى التعليمي في الإسلام، نبينا محمد صلى الله عليه وسلم، فتعليم الدين الإسلامي هو -في حقيقته- تعليم للغة العربية، فالغاية الدينيّة استهدفت تحقيق مستوًى لغويٍّ عالٍ، من أجل فهم الدين ، وما لا يتمّ الواجب إلاّ به فهو واجب، وقد استخدم نبينا عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم لتحقيق تلك الغاية طرقًا وأساليب تدريسية متنوعة، منها: الإلقاء الذي يُعَدُّ الأسلوب الأكثر شيوعًا، حيث كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يُلقي على مسامع أصحابه كل ما تعلّق وارتبط بالدين الجديد، ويعدّ الحوار أيضًا من الأساليب التي استخدمها رسول الله مع العامة بلغةٍ سهلةٍ وواضحةٍ، فضلًا عن أنه -صلى الله عليه وسلّم-أخرج اللغة العربية من شكلها الشّفويّ المجرّد إلى شكلها الماديّ من خلال استخدام وسائل تعليمية متعدّدة، فاستخدم يديه الشريفتين في تعليم أصحابه، بحيث جاءت الحركات والإشارات في

أشكال وطرائق مختلفة بحسب ما يتطلّبه مقام الشّرح، كما استخدم العصا والحصى ، والرسم على الأرض كوسائل تعليمية (فتيحة ،٢٠١٤م: ٨١).

وإذا ما انتقلنا إلى تاريخ الحركة التعليمية في العصر الأموي، فقد أمكن للباحث من خلال اطلاعه على عددٍ من المراجع مثل العقيلي(٢٠٠٧م : ٢٩) والنقبي (٢٠١٠م:٣٤) أن يحدِّد عددًا من الملامح العامة لتعليم اللغة العربية بذلك العصر، حيث أمكن التمييز بين ثلاثة أنماطٍ لتعليم اللغة العربية ، أمكن إيجازها فيما يلي:

(أ) النمط الأول: تعليم اللغة العربية في الكتاتيب:

١) الكتاتيب جمع كُتّاب، وهي مكان يقع خارج المسجد بالقُرب منه غالبًا، لا يتعدى كونه حجرة في منزل، ولا يتعدى أثاثه – في الغالب- كونه حصيرًا يُطرح على الأرض، يجلس فوقه المعلم ويتحلّق حوله الصبية.

٢) تنقسم الكتاتيب إلى قسمين: القسم الأول: كُتَّاب تعليم القرآن الكريم، والآخر كُتَّاب تعليم القراءة والكتابة، والمهم هنا – هو كتاب القراءة والكتابة الذي انتشر في عصر صدر الإسلام مع تنامي المجتمع المسلم وحاجته للقُراء والكُتَّاب، ومن أشهر الكتاتيب التي كانت تُعلّم فيها اللغة ومبادئ القراءة: كُتّاب عطاء بن أبي رباح في مكة، كتاب قبيصة بنت ذؤيب الخزاعي في المدينة، ثم في دمشق عقب ارتحالها لها، كتاب الحجاج بن يوسف الثقفي في الطائف.

٣) يمكن القول بأن الهدف الرئيس من تعليم اللغة العربية في الكتاتيب هو تمكين المتعلمين من الإلمام بمبادئ القراءة والكتابة، ثم يأتي بعد ذلك حفظ مأثور العرب شعرًا ونثرًا.

٤) بخصوص طرق التدريس والوسائل المستخدمة في كتاتيب تعليم اللغة العربية: فقد سادت طريقة التلقين. ويأخذ تدريس القراءة والكتابة الكيفية الآتية:

- يقوم المعلم أو المؤدب بالقراءة من كتاب معين، أو يقوم أحد الطلاب بهذه المهمة بدلًا عنه.
- يردّد الطلاب ما قرأه المعلم بصورة جماعية وبصوتٍ عالٍ.

- يقوم كل طالب بالكتابة على النسخة الخاصة به؛ لتثبيت رسم الكلمة المقروءة في ذهنه.
- يقوم المعلم بمتابعة الطلاب وتصحيح أخطائهم الكتابية والقرائية وصولًا إلى النطق والرسم السليم.

٥) التقويم اللغوي في الكتاتيب كان يتمّ عبر عدد من الأساليب مثل: الاستظهار والتسميع.

(ب) النمط الثاني: تعليم اللغة العربية في المساجد:

١) هذا النوع من التعليم خاص بمرحلة ما فوق الكُتَّاب، أي بالمتعلمين المدركين لأهمية المسجد(من عمر عشر سنوات فما فوق).

٢) من أشهر المساجد التي كانت تعلم فيها اللغة العربية: المسجد الحرام بمكة المكرمة، ومن أشهر حلقاته: حلقة عبد الله بن عباس رضي الله عنه، والمسجد النبوي، ومن أشهر علمائه جابر بن عبد الله رضي الله عنه، ومسجد الحسن البصري في البصرة، وجامع دمشق، وبه حلقة مشهورة لقاضي دمشق أبي إدريس الأزدي.

٣) أهداف تعليم اللغة العربية في المساجد في العصر الأموي تمحورت حول إكساب المتعلمين علوم اللغة من نحوها وصرفها وأدبها؛ بغية المساعدة على فهْم علوم القرآن وعلوم الدين.

٤) مدة الدراسة في المسجد غير محددة بزمن، وإنما تتحدد بقدرة المتعلم على الإنجاز (التعلم الذاتي).

٥) طرق التدريس المستخدمة: شاع استخدام طريقة الدوائر الحلقية، حيث يتحلّق المتعلمون في فناء المسجد حول شيخهم أو مؤدبهم، ويستمعون إليه، كما اُستُخدِمت أيضًا استراتيجية الكتابة لتثبيت التحصيل وزيادته.

٦) من المناسب في هذا السياق الوقوف على الدوائر الحلقيّة التي تمثّل شكلًا من أشكال التّعلّم التّعاوني، حيث يوكل أمر عمليات التعليم والتعلم إلى المتعلّمين

أنفسهم، حيث تدعم الدوائر الحلقية فكرة (التعلم التعاوني) و(تعليم الأقران)، ورغم تعدّد أساليب تطبيق الدوائر الحلقية إلاّ أنّ الملامح العامة لتنفيذها تتجسّد في الإجراءات الآتية:

- يجتمع الناس للقراءة على الشيخ، وكان يجعل على كل عشرة عريفًا، ثم يقف في المحراب يتابعهم.
- إذا أخطأ أحد المتعلمين يتوجَّه إلى العريف ليسأله، وإذا أخطأ العريف لجأ إلى الشيخ ليصحِّح له ما يريد.

٧) التقويم اللغوي في المساجد كان يتمّ عبر عدد من الأساليب المعتمدة على الاستظهار والحفظ والتسميع.

(ج) النمط الثالث: التعليم اللغوي الخاص(تعليم أبناء الخلفاء والولاة):

١) اهتمَّ خلفاء بني أمية وأمراؤهم بتعليم أبنائهم اللغة العربية، وكان يطلق على من يقوم بهذه المهمة لقب(مؤدب).

٢) للمؤدّب ركنٌ خاصٌ به في قصر الخليفة أو الوالي ، ويُعطَى من الأرزاق والأعطيات ما يكفل له حياةً كريمةً طيبة.

٣) من أشهر المؤدبين: عبيد الجرهمي، و دغفل بن حنظلة الشيباني، اللذان علَّما يزيد بن معاوية عددًا من العلوم، أبرزها: علوم العربية، كما يبرز اسم المؤدب إسماعيل بن عبد الله الهاجر الذي اختاره عبد الملك بن مروان لتأديب أبنائه الوليد وسليمان وهشام ويزيد، وتعليمهم علوم اللغة العربية.

٤) أهداف تعليم اللغة العربية لأبناء الخلفاء والولاة تأتي ضمن سياق تعليمهم تعليمًا رصينًا يتناسب مع ما ينتظرهم من أدوار مستقبلية، تتطلَّب أداءً لغويًا عاليًا في التعبير، والتفكير، واستمالة جموع الناس والتأثير فيهم.

٥) طرق التدريس: طغت الأساليبُ التقليدية المتمثلة في الاستظهار والتسميع، إلا أن هذا النمط من التعليم- أعني تعليم أبناء الخلفاء والأمراء- أخذ يتجه نحو الأساليب الفردية في التعليم مقابل الأساليب الجماعية التي تتِمُّ في المساجد والكتاتيب؛ لخصوصية هذا النوع من التعليم وقلّة طلابه.

٦) مناهج دراسة اللغة العربية لأبناء الخلفاء: اشترك في إعدادها المربون والخلفاء أنفسهم، وبما أنَّ هذا النمط من التعليم يتمتّع بقدْرٍ من الخصوصيّة، فإن هذه الخصوصية تنسحب على المناهج نفسها، إذ تختلف من مربٍ لآخر، حسْب رؤيته وطريقته وتقديره لحاجات المتعلمين الذين يشرف على تعليمهم، وتختلف أيضًا من خليفةٍ لآخر.

٧) التقويم اللغوي كان يتمّ عبر عدد من الأساليب التقليدية مثل: الاستظهار والتسميع.

٨) مؤدبو أبناء الخلفاء والأمراء يتمّ اختيارهم بعناية فائقة، إذ كانوا من العلماء المبرزين المشهود لهم بالتميز.

طرائق التدريس السائدة في تعليم اللغة العربية بالعصر الأموي:

تناولت دراسة الوافي (١٤٢٨هـ:٩٨) عددًا من طرائق التدريس التي كانت شائعة في العصر الأموي، يمكن استعراضها فيما يأتي:

١) طريقة التلقين: وهي الطريقة التي يكون للمعلم فيها الدور الأكبر في عملية التعليم، فهو الذي يقوم بإعداد الدرس وتحضيره ثم يقوم بعرضه وشرحه وتفسيره، ومن أسباب شيوع هذه الطَّريقة الطابع اللفظي لعلوم اللغة، فالمنهج اللغوي بطبيعته يتّجه إلى المسلك اللفظي الشفهي، إذ كانت وظيفة المعلم تعليم التلاميذ علوم العربية من نحو وشعر...إلخ من خلال التكرار والإعادة مستهدفًا استيعاب التلاميذ لها وحفْظها.

٢) طريقة الإملاء: وتُعتبَر هذه الطريقة مكمّلة لطريقة التلقين، وتنطلق من أن بعض التلاميذ لا يستطيعون استيعاب المعارف بمجرّد سماعها، لجأ بعض المربّين إلى تخصيص وقتٍ للإملاء، يُملون فيه للتلاميذ ما سبق لهم أن سمعوه، وهذه الطريقة تسهّل من حفظ المادة العلمية، حيث يستطيع المعلم الرجوع لها وقت الحاجة.

٣) طريقة القراءة والعرض: وتتلخّص هذه الطّريقة في قيام المعلم بقراءة أحد الكتب، ويقوم الطلاب بالكتابة على نسخهم، أو يقرأ طالب من المجموعة

بوجود المعلم ويقوم الطلاب الآخرون بالكتابة، ويكون دور المعلم تصحيح الأخطاء وإرشاد الطلاب إلى النطق السليم للكلمات، ثم يأتي العرْض الذي يعني مراجعة ما كتبه الطالب مقابلًا بالنسخة التي كتب منها، وذلك للتأكد من مطابقة النسخة الجديدة التي تُسمّى الفرع بالنسخة القديمة التي تُسمّى الأصل، وإصلاح ما يوجد من مفارقات من خطأ أو زيادةٍ.

٤) طريقة القصة: وهي طريقة تعليمية تقوم على العرض الحسّي المعبّر الذي يتّبعه المعلّم مع المتعلّمين، وتعود أهمّيتها بوصفها نوعًا من الأدب له جمال وفيه متعة، ويمكن من خلالها تعميق بعض القيم على اختلاف مجالاتها، وكانت هي الطريقة الأكثر ملاءمةً لعرض أخبار العرب وآدابهم بصورةٍ تبعث على التَّشويق والمتعة.

٥) طريقة السؤال والجواب: وهي من الطرق التي تُستخدَم لوحدها أو مع غيرها من الطرق، ونالت درجةً عاليةً من التّقدير جعلت الأمويين يصفون السؤال بأنه نصف العلم، بوصفها طريقة فاعلة لتوجيه الناشئة وإرشادهم بالتّدرج وفق مستواهم العقلي من خلال طرح مجموعة من الأسئلة التي تغطّي البنية المعرفية المستهدفة.

٣) تعليم اللغة العربية في العصر العباسي:

تعليم اللغة العربية في العصر العباسي شكّل – في بدايته – امتدادًا لما كان عليه وضعها في العصر الأموي، لكن مع زيادةِ اتصال العرب بغيرهم ازدادت الحاجة إلى تعليمها، وقد تتبَّع الرباصي(٢٠١٠م:٥٣) والغامدي(١٤٣١هـ:٦٣) وفتيحة (٢٠١٤م: ١١٧) الوضع التعليمي في العصر العباسي، ويمكن إيجازه فيما يأتي:

(أ) تعليم اللغة العربية في الكتاتيب:

١) عُرِفَتْ الكتاتيب كمؤسسات تعليمية منذ صدر الإسلام وطوال حكم الخلفاء الراشدين وعهد بني أمية.

٢) كان من الطبيعي أن يتزايد عدد هذه الكتاتيب في العصر العباسي بحكم فترة الازدهار العلمي التي ميَّزت ذلك العصر، والذي أصبحت فيه بغداد

مقصدًا لطلاب العلم الذين وجدوا التشجيع المادي والمعنوي من قبل الخلفاء العباسيين.

٣) أما عن مكان وجود الكُتَّاب، فقد كَرِه العلماء المسلمون أن يكونَ تعليم الصبيان في المسجد؛ لأنهم لا يتحفظون من النجاسة على رأي الأمام مالك، وربما أيضًا بسبب الخوف من تشويشهم على المصلين، والمرجح أنّ الكتاتيب لم تكن بعيدةً عن المساجد بل كانت في مبانٍ ملتصقة بها؛ لأن واجبات المعلم في ذلك العصر تقتضي الاهتمام بتعليم الصبيان الصلاة وتعويدهم المحافظة عليها.

٤) من النَّاحية العمرانية فقد كان الكُتَّاب عبارة عن مبنى بسيط لم تزخرَف جدرانه، وكان أثاثه بسيطًا، حيث كانت الكتاتيب تُفرَش بالحصر التي يجلس عليها الصبيان متربّعين حول المعلم، وكان المعلم يستعين في تعليمه للصبيان بأحد الصبيان البارزين، ويطلق عليه لقب العريف، ويشترط في هذا العريف أن يفوق مستواه مستوى الصبيان

٥) كان الهدف من تدريس اللغة في الكتاب موجهًا -بشكل كبير- لتعليم القراءة والكتابة، كما اهتم بتعليم النحو باعتباره من العلوم المهمة التي تساعد المتعلم على نطق القرآن بشكل صحيح، وإنْ كان من المتوقع أن يكون تعليم النحو مقتصرًا على بعض القواعد البسيطة.

٦) بخصوص طرق التدريس والوسائل المستخدمة في كتاتيب تعليم اللغة العربية: فقد سادت طريقة التلقين والإلقاء.

٧) التقويم اللغوي في الكتاتيب كان يتمّ عبر عدد من الأساليب التقليدية مثل الاستظهار والتسميع.

(ب) تعليم اللغة العربية في المساجد:

١) لقد ارتبط تاريخ التعليم الإسلامي بالمساجد ارتباطا وثيقا، حيث أصبح المسجد المكان الرئيس الذي انتشرت منه التعاليم الإسلامية، كما أصبح مقصدا للعلماء وطلبة العلم على حد سواء.

٢) أهداف تعليم اللغة العربية في المساجد في العصر العباسي: إكساب المتعلمين علوم اللغة من نحوها وصرفها وأدبها ؛ بغية المساعدة على فهم علوم القرآن وعلوم الدين خير فهم.

٣) مدة الدراسة في المسجد غير محددة بزمن، وإنما تتحدد بقدرة المتعلم على الإنجاز(التعلم الذاتي).

٤) ارتفاع المستوى العلمي لمعلمي الحلقات العلمية في المساجد وانتشار شهرتهم العلمية مقارنة بمعلمي الكتاتيب الذين كان يكفيهم حفظ القرآن الكريم والاطلاع على بعض العلوم ليقوموا بمهمتهم في تعليم الصبيان، ولعل هذا الفرق قد أتى من اختلاف المستوى العلمي بين صبيان الكتاتيب وطلاب الحلقات العلمية

٥) التعليم في المساجد يتميّز بقدر من الحرّية، بحيث يسمح للمتعلم أن يراعي ميوله ومواهبه وأنْ ينظمّ إلى الحلقة التي يرغب في تعلّم علومها، فتنوّع المناهج في الحلقات العلميّة كان عاملًا مهمًّا ساعد على ظهور المواهب العلميّة في شتى المجالات، ولا شك أن هذا الملمح ممّا يثير الإعجاب، فهو خطوة رائدة على طريق حرية التعليم وعدم إجبار الطالب على دراسة علوم قد لا يميل إليها، كما مثَّلت –من جهة أخرى– حافزًا للتنافس الشريف بين معلّمي الحلقات العلمية يدفعهم إلى إتقان تدريسهم والإحاطة بجوانب المواضيع التي يدرسونها.

٦) لقد اعتمد نظام التعليم في المساجد – في طريقته – على الحلقات، والحلقة هي كل شيء استدار، وسبق تبيان ذلك فيما سبق.

٧) عَرَف علم النحو طريقه إلى حلقات المساجد، وأصبحت هناك حلقات خاصة لتعليم النحو، وقد ذكرت لنا المصادر مجموعة من النحويين الذين جلسوا في الحلقات العلمية في المساجد لتعليم النحو منهم: حماد بن سلمة، و سيبويه، ويونس بن حبيب في مسجد البصرة.

٨) يلاحظ أن علم النحو قد ازدهر في مساجد البصرة والكوفة، وكان الاهتمام به في هاتين المدينتين يفوق الاهتمام به في مساجد مكة والمدينة ويرجع سبب

هذا الاهتمام إلى موقع هاتين المدينتين على أطراف شبه الجزيرة العربية وقربهما من مواطن الأعاجم الذين دخلوا الإسلام واستقروا في هاتين المدينتين، وكان لابدَّ لهؤلاء الأعاجم من قواعد لتسهيل تعلمهم للغة العربية، ومن جهة أخرى كانت هاتان المدينتان مقصدًا للقبائل العربية ذات اللهجات المتباينة بمساجد البصرة والكوفة، مما فرض ضرورة وضع قواعد لتعليم اللغة العربية.

٩) شهد العصر العباسي ظهور أول محاولة لوضع معجم شامل للكلمات العربية وكان أول من فكر في هذه الخطوة الخليل بن أحمد الفراهيدي، حيث رتب الكلمات على حسب مخارج الحروف، واسماه كتاب العين باعتباره بدأ بحرف العين، وقد وجد هذا المعجم وما تبعه من معاجم لغوية طريقه إلى حلقات المساجد، على اعتبار أنه كتاب تعليمي يساعد الطلاب على التعرف على ألفاظ اللغة العربية، خاصة إذا عرفنا أن تلك الفترة قد فشا فيها اللحن بسبب دخول الكثير من الأعاجم للإسلام واختلاطهم بالعرب بعد قيام الدولة العباسية وبناء مدينة بغداد.

١٠) جلب إنشاء مدينة بغداد وتزايد شهرتها العلمية كعاصمة للدولة العباسية علماء النحو من كل مكان ، الأمر الذي أدَّى إلى تداخل مدرستي البصرة والكوفة مما ساعد على بلورة علم النحو، وظهور مدارس متباينة في كيفيّات تدريسه.

(ج) تعليم اللغة العربية في منازل العلماء:

١) منازل العلماء لا يمكن اعتبارها مؤسسات تعليمية عامة مثل الكتاتيب والمساجد ؛ لأن المنازل قد أعدت أصلًا للراحة ، فالعالم الذي يقضي يومه معلمًا في الكتاب أو صاحب حلقة علمية في المسجد يحتاج إلى وقت يستريح فيه من عناء التدريس ، والمرجح هنا أنها استعملت كمؤسسات تعليمية لظروف خاصة ، وربما في أوقات معينة فقد يسمح المعلم لبعض تلاميذه الموهوبين الذين يتوسم فيهم خيرًا، بالتردد عليه في منزله.

٢) قام الفرّاء النحوي بتعليم علوم اللغة – خصوصًا النحو – في منزله لعددٍ من طلابه.

٣) طرق التدريس:- لم تختلف عن تلك السائدة في المساجد ، إذ طغت الأساليب التقليدية المتمثلة في الاستظهار والتسميع، إلا أن هذا النمط من التعليم، أخذ يتجه نحو الأساليب الفردية في التعليم مقابل الأساليب الجماعية التي تتم في المساجد والكتاتيب ؛ وذلك للطابع الخاص لهذا النوع من التعليم وقلة طلابه.

(د) حوانيت الوراقين:

١) وصل الشغف بالكتب في العصر العباسي الأول إلى درجة كبيرة نتيجة لنشاط حركة الترجمة وتشجيع الخلفاء للحركة العلمية ، إلا أن هناك عاملًا آخر ساهم في سهولة الحصول على الكتاب ، وزاد من رواج بيعه وهو ازدهار صناعة الورق.

٢) طور العرب صناعة الورق وخطوا بها خطوات واسعة في طريق الإتقان والجودة ، وكان من أبرز نتائج هذين العاملين السابقين أي ازدهار صناعة الورق ،والشغف بالقراءة واقتناء الكتب - خصوصًا في مجال اللغة والأدب - ظهور حوانيت خاصة للوراقين.

٣) لم تكن حوانيت الوراقين مقتصرة على مهمة بيع الكتب؛ بهدف الربح المادي وإنما كانت مؤسسات تعليمية، يلتقي فيها العلماء والشعراء وطلاب العلم وتُعْقَد فيها المناظرات - خصوصًا تلك المرتبطة باللغة والأدب - فقد كان لعبد الله بن محمد الأزدي دكان ببغداد يورق فيه ويجتمع إليه عامة أهل الأدب ويحصل فيه بينهم.

(هـ) التعليم اللغوي الخاص في قصور الخلفاء:

١) شهد العصر العباسي نهضة علمية، كان من أبرز مظاهرها: أن قصور الخلفاء لم تقتصر على مهمتها الرئيسية - وهي تسيير شؤون الحكم - بل تعدتها حتى أصبحت مؤسسات تعليمية يتلقى فيها أبناء الخلفاء نوعًا من التعليم ، يؤهلهم لتولي الخلافة من جهة ، ومكانًا لاجتماع العلماء ، وتناظرهم في مختلف المسائل العلمية من جهة أخرى، وتدل هذه الظاهرة الحضارية - بوضوح - على مدى وعي الخلفاء العباسيين الأوائل بأهمية العلم في بناء الدول ، وترسيخ أركانها على أسس سليمة.

٢) مناهج دراسة اللغة العربية لأبناء الخلفاء: اشترك في إعدادها المربون والخلفاء أنفسهم، وهذه الخصوصية تنسحب على المناهج نفسها، إذ تختلف من مربٍ لآخر حسب رؤيته وطريقته وتقديره لحاجات المتعلمين الذين يشرف على تعليمهم، وتختلف أيضًا من خليفةٍ لآخر.

٣) التقويم اللغوي كان يتمُّ عبر عدد من الأساليب التقليدية مثل: الاستظهار والتسميع.

(و) تعليم اللغة العربية في المدارس النظامية:

شهدت بغداد في العصر العباسي نهضةً تعليميةً تدل - بصورةٍ أو بأخرى - على تطور العقلية العربية، بدأت هذه النهضة بشكلٍ منظم وبرعاية الدولة سنة ٤٥٧هـ/ ١٠٦٥م عندما بدأ الوزير نظام الملك السلجوقي ببناء المدرسة المعروفة بالنظامية والتي افتتحت للتدريس سنة ٤٥٩هـ/ ١٠٦٧م ، واحتفل بافتتاحها احتفالًا كبيرًا ، ما يهمنا في هذا الخصوص هو اهتمام المدرسة النظامية بتعليم اللغة العربية حيث أنشئ فيها كرسي لتدريس الأدب ، عهد به إلى أبي زكريا الخطيب التبريزي ، وخلفه على ذلك علي بن أبي زيد الفصيحي، وتلاه أبو منصور الجواليقي شارح كتاب أدب الكاتب ، فضلًا عن بناء المناهج الدراسية وإعداد المعلمين القادرين على تنفيذها بكفاءة واقتدار.

وقد كان هذا التحول إيذانًا بمرحلة جديدة في تاريخ التعليم عمومًا، وتاريخ تعليم اللغة العربية على وجه الخصوص.

الاستراتيجيات والطرق التدريسية المستخدمة عند تعليم اللغة العربية في العصر العباسي:

أشار عبد الرؤوف (١٩٨١م:١٢٥) والرباصي(٢٠١٠م:٥٣) عبدالرحمن (٢٠١٣م:٣٤٧) والشمري (٢٠١٧م:١٠٦) إلى عدد من طرق تدريس اللغة العربية في العصر العباسي، ويمكن تناولها على النّحو الآتي:

أ- طريقة التلقين:

لقد استعملت هذه الطريقة في الكتاتيب لتناسبها مع سن المتعلمين، وتعتمد هذه الطريقة على قراءة المعلم بشكل واضح، ثم يعيد الصبي بنطق صحيح ما قرأه المعلم لترسخ في ذهنه.

وتنقسم هذه الطريقة إلى ثلاث مراحل: أولها قراءة المعلم على الطالب، وثانيها قراءة الطالب على المعلم، وثالثها أنْ يعطي المعلم إحدى كتاباته للطالب ويطلب منه إلقاء المعلومات الموجودة بداخله أمام باقي الطلبة. واختلف العلماء حول الطريقة المتبعة، فالبعض يقرأ هو بنفسه، والبعض الآخر يفضّل طريقة قيام الطالب بالقراءة أمام المعلم وبعدها يشرح المعلّم المعلومات المقروءة أمامه.

ب- طريقة الإملاء:

تقوم هذه الطريقة على قيام المعلم بإلقاء دروس يحفظها أو مكتوبة على من يحضرون مجلسه، ويقوم الطلاب بكتابة هذه الدروس، وكان الشيخ يقوم بالإملاء بتؤدة وتأن وبترتيب المسائل والأمور، وفي المقابل يقوم الطلاب بتسجيل ما يُملى عليهم، وتعتبر هذه الطريقة من أشهر طرق التعليم في العصر العباسي، وشاعت هذه الطريقة في مجال تعليم اللغة، حيث ذهب جماعة من أصحاب الكسائي إلى الفراء يسألونه أن يمليَ عليهم بعض الدروس في النحو.

وكان العلماء يستعينون بمساعدين في الإملاء عندما تكون المجالس كبيرة، وتتلخّص مهمة هؤلاء المساعدين في إعادة ما يلقيه المعلم ليسمعه من يجلس بعيدًا، هذا وقد وضعت شروط لمن يتولى هذه المهمة، من أبرزها: إجادة اللغة العربية وصحة التلفظ بالحروف والفصاحة وقوة الصوت وسرعة الفهم.

ج – طريقة توجيه الأسئلة:

١) من الممكن اعتبار السؤال أحد الطرق الهامة التي عرفت في أغلب المؤسسات التعليمية في العصر العباسي، وقد أُستُعلِمت هذه الطريقة في منازل العلماء وحوانيت الوراقين بوصفها طريقةً من طرق الاستزادة في العلم، ليس الهدف منها مجرّد السؤال في حد ذاته، بقدر كونه وسيلة لإثارة انتباه المتعلمين، وزيادة دافعيتهم، وتحفيزهم على المشاركة.

٢) عَمِد بعض المؤدبين – خصوصًا في مجال تعليم اللغة – إلى عرض المسائل على طلابهم ، طالبين منهم تأمّلها ، وطرح الأسئلة المرتبطة بها ، وإبداء آرائهم حولها ، وقد تكون هذه الآراء مخالفة لاجتهاد المؤدب ، وفي النهاية يذكر المؤدب

رأيه في المسألة بعد أن يسمع آراءهم ، ولا شك أن مثل هذه الطريقة ، تعزز ثقة الطالب في نفسه ، وتدربه على التفكير الصحيح ، وهي من جهة أخرى تنمي شخصية الطالب العلمية وتجعله قادرًا على الحوار.

٣) يُصاغ السّؤال الفعال في صيغة ذات نهاية مفتوحة، تبدأ بأدوات مثل: ماذا، كيف، متى، أين، لماذا، بحيث يتيح للمتعلم فرصةً واسعةً للتفكير والشّرح والتّنظيم.

ومن المهم في هذا السّياق الحديث عن جهود ابن خلدون في المغرب العربي، وهو أحد الذين كانت لهم إسهامات ملموسة في مجال تدريس اللغة العربية، وقد استعرض العمودي (٢٠٠٩م:٢٦٤) جانبًا من الأفكار التّدريسية لابن خلدون التي تشكّل ملامح طريقة لتدريس اللغة، ويمكن إبرازها فيما يأتي:

٤) أن دراسة اللغة وسيلةٌ لغاية، تتمثل في سيطرة المتعلم على المهارات اللغوية واستعمالها بصورةٍ تجعله قادرًا على استخدام اللغة شفهيًا وتحريريًا، واستعمال اللغة حدٌّ فاصل بين مصطلحين، هما صناعة اللغة العربية وملكة اللغة العربية.

٥) قدَّم ابن خلدون تصوره لتعليم اللغة في إطار نظرته الاجتماعية للغة على أنها ملكة تُكتسَب بالتعليم والمران والدربة، و لا يضرها عدم حفظ القواعد النحوية، إذ فيها من القرائن ما يغني.

٦) الاهتمام بالجوانب التطبيقية، فإتقان اللغة وجودتها يكون لدى الدّارس عندما يمارس اللغة، وهو ما يُعرَف اليوم بالنّظرية الكلّية في تعليم اللغات، فالهدف من تعليم اللغة يتجاوز معرفة القواعد وحفظها آليًّا، إلى توظيفها إجرائيًا.

٧) الربط بين النّواحي الفكرية والنواحي الوظيفية التّطبيقية عند تدريس اللغة العربية.

٨) يرى أن تعليم علوم البلاغة ينبغي أن يرتكز على حفْظ المتعلم عددًا كبيرًا من أبيات الشعر التي تفيده في تنمية ثروته اللغوية، وأن الاعتماد على القواعد والمصطلحات ليس مجديًا في تعليم علوم البلاغة، وأنّ التطبيق العملي هو الذي يُكسِب المتعلم القدرة على الممارسة الصّحيحة.

ثالثًا: تعليم اللغة العربية في العصر العثماني:

لعل التحول البارز الذي شهده العصر العثماني هو أن الخليفة الحاكم لم يعد عربيًا كما كان في العصور السابقة، ولعل هذا الوضع المستجد يمثل تحديًا للغة العربية وتعليمها، وسيتتبع الباحث - اعتمادًا على ما أشار إليه الشامخ (١٤٠٢هـ:٤) - واقع تعليم اللغة العربية في العصر العثماني، وقد أمكن تقسيمه إلى الأنماط الآتية:

أ) النمط الأول: تعليم اللغة العربية في المسجد الحرام:

١) تعليم اللغة العربية في الحرم المكي كان امتدادًا للوضع السائد في العصرين الأموي والعباسي، وهو وضع يشبه - إلى حد كبير - تعليمها في المساجد والجوامع.

٢) حلقات التدريس في الحرم المكي كانت كثيرة جدًا، حيث جاوزت مئة وعشرين حلقة، خصص بعضها لتعليم اللغة وفنونها.

٣) لم يكن هنالك منهج معين يجب الالتزام به، وإنما يمكن لكل مدرس أن يختار كتابًا معينًا في المجال الذي يهتم به ليدرسه المتعلمون.

٤) معلمو اللغة العربية في الحرم المكي - كغيرهم من المعلمين الآخرين - لا يتم تمكينهم من التدريس إلا بعد اجتياز اختبار علمي تعقده لهم هيئة من علماء الحرم.

٥) طرق التدريس السائدة لم تختلف عن تلك الطرق التي كانت سائدة في المساجد، إذ طغت الأساليب التقليدية المتمثلة في الاستظهار والتسميع.

ب) النمط الثاني: تعليم اللغة العربية في المدارس العثمانية الحكومية:

١) يسير هذا النوع من التعليم وفق أنظمة التعليم المتبعة في الولايات العثمانية الأخرى.

٢) بنية التعليم الحكومي في عهد الدولة العثمانية تتكون من: مرحلة ابتدائية مدتها ثلاث سنوات، ثم مرحلة رشدية مدتها ثلاث سنوات، ثم مرحلة إعدادية وهي نوعان : نوع مدته خمس سنوات، والنوع الآخر مدته سبع سنوات.

٣) لم يلق تعليم اللغة العربية الاهتمام اللائق به في المدارس الحكومية العثمانية؛ بسبب التركيز على تعليم اللغة التركية.

ج) النمط الثالث: تعليم اللغة العربية في المدارس الأهلية في العصر العثماني:

انتشرت في العهد العثماني مدارس أهلية متعددة، كان لها اهتمام بتعليم اللغة العربية، وسيتم الوقوف على أبرز هذه المدارس فيما يلي:

- **المدرسة الصولتية:**

١) هي مدرسة هندية أسسها محمد رحمة الله العثماني سنة ١٢٩٢هـ

٢) تألفت المدرسة من عدة مراحل وأقسام دراسية، هي:

- القسم التحضيري: ومدته أربع سنوات، وركز هذا القسم على تعليم القراءة والكتابة والإملاء والخط العربي.
- القسم الابتدائي: ومدته أربع سنوات، وركّز على الإملاء والخط العربي، كما اهتم بتعليم النحو، وخصص لذلك كتاب الآجرومية لابن آجروم ، وركّز أيضًا على تعليم الصرف وخصص لذلك كتاب متن البناء للإمام ملا عبد الله الدنقزي.
- القسم الثانوي: ومدته أربع سنوات، وتمثل اهتمام هذا القسم بتعليم العربية في تدريس كتاب الكافية في علم النحو لابن الحاجب، وتدريس كتاب مراح الأرواح في الصرف لأحمد بن علي بن مسعود، وفي البلاغة تم تدريس كتاب الجوهر المكنون للأخضري، وفي الأدب تمّ تدريس مقامات الحريري.
- قسم التكميل(القسم العالي) : ومدته سنتان ، وقد اهتم هذا القسم بتعليم اللغة العربية ، والشعر، خصوصًا ديوان المتنبي والمعلّقات السبع.

٣) طرق تعليم اللغة لم تختلف عن الطرق السائدة في ذلك العصر، حيث سادت طريقة المحاضرة والتلقين.

- **مدرستا الفلاح في مكة وجدة :**

٤) أسسها محمد علي زينل ، في جدة عام (١٣٢٣هـ) ، وفي مكة عام (١٣٣٠هـ).

٥) كان لهاتين المدرستين اهتمام جيد بتعليم اللغة العربية ، ويتضح ذلك من خلال مراحلها التالية:-

- المرحلة التحضيرية: حيث تمَّ الاهتمام فيها بتعليم مبادئ القراءة والكتابة.
- المرحلة الابتدائية: حيث يدرس الطلاب ثلاثة أجزاء من كتاب الدروس النحوية لنخبة من الأزهريين، وفي الصرف كتاب الأمثلة المختلفة، بالإضافة إلى جميع قواعد الإملاء.
- المرحلة الرشدية: حيث يدرس الطلاب الجزء الرابع من كتاب الدروس النحوية لنخبة من الأزهريين، ومتن البناء في الصرف، كما يدرسون في البلاغة كتاب البلاغة لنخبة من الأزهريين، وشرح الجوهر المكنون، بالإضافة إلى ذلك فطلاب هذه المرحلة يدرسون طائفة من أشعار المتقدمين وآدابهم.

٦) بخصوص طرائق التدريس لم تختلف عن تلك السائدة في تلك الفترة، إذ طغت الأساليب القائمة على جهد المعلم مثل المحاضرة، والتلقين، كما أن أساليب التقويم اللغوي لم تخرج عن حيز الاستظهار والتسميع.

المصادر والمراجع:

١- الرباصي ، مفتاح يونس(٢٠١٠م) «**المؤسسات التعليمية في العصر العباسي الأول ١٣٢ - ٢٣٢ هـ/ ٧٤٩ - ٨٤٦ م**» ،القاهرة ، المجموعة العربية للتدريب والنشر.

٢- رمضان ، عبدالكريم سيد(٢٠١٣م) «الكفاءة اللغوية واكتساب اللغة بين المعنى الدلالي وتطور المصطلح» ، **مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية** - جامعة صنعاء - اليمن ، مج ٣٤، ع ١، ص ص ٨٩ - ١٠٢

٣- رؤوف ، عماد عبدالسلام (١٩٨١م) «جوانب من نظم مدارس العصر العباسي» **تعليم الجماهير** - تونس ، س ٨ ، ع ٢٠، ص ص ١٢٢ - ١٤٥.

٤- الزبيدي، أبو بكر محمد بن الحسن (د.ت) «**طبقات النحويين واللغويين**» ، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، ط٢، القاهرة: دار المعارف.

٥- الشامخ،محمد عبد الرحمن (١٤٠٢هـ) «**التعليم في مكة والمدينة آخر العهد العثماني**»،الطبعة الثانية ،الرياض، دار العلوم.

٦- الشمري، معيوف سالم جاسم. (٢٠١٧م). «تطور أساليب التدريس في العصر العباسي الأخير وأثره على أساليب التدريس الحديثة.» مجلة المستنصرية للدراسات العربية والدولية: الجامعة المستنصرية - مركز المستنصرية للدراسات العربية والدولية ع٥٩،: ١٠٠ - ١١٩.

٧- صاري ، محمد(٢٠٠١م) «تيسير النحو : موضة أم ضرورة ؟» ، **ندوة تيسير النحو** - الجزائر ، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، ص ص ١٧٦- ٢١٥.

٨- الصاعدي عبد الرزاق بن فراج (١٩٩٧م) «أصول علم العربية في المدينة» ، **مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة** ، السنة الثامنة والعشرون، العددان ١٠٥ - ١٠٦

٩- العايد ، سليمان (١٤٢٠هـ) «أصول تجربة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لدى علماء العربية الأوائل» - **ندوة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في دول مجلس التعاون: الواقع والتطلعات**، المنامة ، جامعة البحرين ، كلية الآداب، ١٤٢٠ هـ. ، ص.ص١-٤٣

١٠- العايد ، سليمان (١٩٩٩م) «المؤدِّبون وتجربتهم في تعليم اللغة العربية» ، **مجلة الدراسات اللغوية** ، السعودية ، ع(١) مج(١) ص ص ٨٢ - ١٥٤

١١- عبدالرحمن، هدى حسن محمد. (٢٠١٣م) «طرق التدريس عند العلماء المسلمين.» مجلة فكر وإبداع: رابطة الأدب الحديث ج٨١ (٢٠١٣): ٣٤٥ - ٣٥٦.

١٢- العصيلي، عبدالعزيز بن إبراهيم(٢٠٠٦م). «**علم اللغة النفسي**»، عمادة البحث العلمي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

١٣- العقيلي ،عمر سليمان(٢٠٠٧م) «**تاريخ الدولة الأموية**» ، الجمعية التاريخية السعودية،جامعة الملك سعود، الرياض.

١٤- العمورى، على صالح. (٢٠٠٩م) «**طرائق تدريس اللغة العربية بين القديم والحديث.**» مجلة جامعة ناصر الأممية: جامعة ناصر الأممية ع٣ (٢٠٠٩): ٢٥٥ - ٢٨١.

١٥- الغامدي، علي بن صالح (١٤٣١هـ) « النظام التعليمي الإسلامي في القرن الثالث الهجري وتطبيقاته في العصر الحاضر» ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ،كلية التربية ،جامعة أم القرى.

١٦- فتيحة، حداد (٢٠١٤م) «**تطور مناهج تعليم اللغة العربية في العصور الإسلامية الأولى-دراسة تاريخية نقدية**» ، أطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية الآداب واللغات، جامعة مولود معمري بالجزائر.

١٧- مسعودي ، الحواس(٢٠١١م) «**أساليب تدريس اللغة العربية بين القديم والحديث**» رسالة التربية - سلطنة عمان ، ع ٣٢، ص ص ٧١ - ٧٦.

١٨- النقبي، عبدالرحيم عبدالله(٢٠١٠م) «**التعليم في العصر الأموي ٤١هـ-١٣٢هـ** / ٦٦١م ـ-٧٤٩م» ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا والبحث العلمي، جامعة الشارقة.

١٩- الوافي، سمية محمد فرج (١٤٢٨هـ) «**التعليم في الشام في العصر الأموي**» رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الفصل الثالث

معلمو ومتعلمو اللغة العربية في التراث العربي

أ.د. حمدي صلاح الهدهد
أستاذ الدراسات اللغوية بجامعتي الأزهر وطيبة

المقدمة:

اللغة العربية من أكثر لغات العالم تداولاً وانتشاراً، تتميز بوفرة ثروتها اللغوية، وكثرة متحدثيها، كما أنها اللغة الرسمية في ربوع البلدان العربية، وكثيراً من الدول المجاورة.

واللغة العربية بالنسبة لمعتنقي الدين الإسلامي لغة دينية، تُمارس كل الشعائر الدينية بها، اختصها الله من بين سائر اللغات لتكون وعاءً لكلامه؛ فأنزل بها كتابه العزيز، فهي تستمد بقاءها وخلودها من القرآن الكريم.

وكل لغة في العالم تستمد قوتها من قوة متحدثيها، إلا اللغة العربية فإنها تستمد قوتها من نزول القرآن بها.

وتتميز اللغة العربية – كذلك – بوفرة وغزارة مادتها اللغوية؛ فهي تحوي ثمانين ألف مادة لغوية وفقا للسان منظور، وهي بذلك ضعف مواد اللغة الإنجليزية تقريبا، والتي تبلغ ثنتين وأربعين ألف مادة لغوية.

وهي تنتمي إلى فصيلة اللغات السامية، بل إنها أقرب اللغات إلى السامية الأم وفقا لبعض الدراسات اللسانية.

ولأنها بعد ظهور فجر الإسلام أصبحت لغة دعوة ودين كتب الله لها الانتشار في ربوع الدنيا، فدخل غير العرب في دين الله أفواجا؛ فشاع اللحن وفشى الخطأ، مما حمَّس علماء الأمة قديماً إلى تكريس كل جهودهم لحمايتها من هذا الداء الذي يُوهنها ويفُتُّ في عَضُدِها؛ فتوالت منجزاتهم على شتى مستويات اللغة؛ سعياً لضمان سلامتها، وحرصاً على أداء القرآن أداءً سليماً، وفهم معانيه فهما صحيحا.

وتهدف الدراسة في هذا الفصل إلى إبراز جهود معلمي اللغة العربية ومتعلميها في التراث العربي، بإعادة قراءة منجزاتهم قراءة معاصرة، بربطها بالواقع التعليمي المعاصر، والوسائل التعليمية المتنوعة،

ولعل من الضروري تحديد مفهوم كل من المعلم والمتعلم، حيث تعددت التعريفات التي وُضِعَتْ حديثا لكل منها، أحد هذه التعريفات يحدد المعلم بأنه «ذلك الشخص الذي يقوم بعملية التعليم ونقل الخبرات والأفكار والمعارف وغيرها إلى المتعلمين، وهو مصدر الحنان لهم، ويقوم بتهذيب سلوكهم.»[(١)]

وإذا أردنا صياغة تعريف لمعلم اللغة العربية في ضوء ما سبق؛ فيمكن أن يقال: ذلك الشخص الذي يقوم بعملية تعليم اللغة العربية ونقل الخبرات والأفكار والمعارف المتعلقة بها إلى المتعلمين.

وهذا يصلح تعريفاً لكل معلمٍ للغة العربية في أي زمان، بينما توجد خصوصية لمعلم اللغة العربية في القديم يمكن صياغته على النحو الآتي فهو: ذلك الشخص الذي كان له دور في تقديم رؤية مبتكرة أو مطورة في أي من مستويات اللغة العربية.

وأما المتعلم؛ فهو: ذلك الشخص الذي يتلقى التعليم، فهو الهدف الأساسي الذي تقوم عليه عملية التعليم، وهو من يتلقى الخبرات والمعلومات بطريقة ما من المعلم وبذلك يتم تغيير في السلوك واكتساب لمهارات تمنحه القدرة على الدخول في المجتمع[٢]

واسترشاداً ببعض المتخصصين في المجال التربوي، تم صياغة التعريف الآتي: «هو المستهدف من العملية التعليمية المباشرة والذاتية؛ بغية تغيير سلوكه تغييرا شبه دائم؛ نتيجة الخبرة والممارسة، ويظهر تعلمه من خلال ملاحظة تغير أداءاته في الجوانب المتعلمة»[٣]

ويمكن صياغة تعريفٍ لمتعلم اللغة العربية على النحو الآتي: هو ذلك الشخص الذي يتلقى تعليم اللغة العربية من ذوي الخبرة مما يؤدي إلى اكتسابه مهارات تمنحه القدرة على استيعابها ونقل الخبرات المتنوعة من معلميه إلى الآخرين.

ووفقاً لهذه الرؤية قد يكون الشخص الواحد مُعَلِّماً ومُتَعَلِّماً، مُعلماً باعتبار رؤيته الابتكارية، ومتعلماً باعتبار تَتَلْمُذِه على غيره.

المبحث الأول

تَعَلُّم وتَعليم اللغة العربية قديماً- نظرة عامة

تشير المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية إلى ضرورة تعليم اللغة على أنها نظام يرتبط بالمهارات اللغوية وفنونها، ويؤكد ذلك المدخل السمعي الشفهي في تعليم اللغة العربية؛ إذ يشير الناقة إلى أن المدخل هو: مجموعة من المسلمات أو الافتراضات التي يرتبط بعضها ببعض، وبعض هذه المسلمات يرتبط بطبيعة اللغة العربية، وبعضها يرتبط بطبيعتي عمليتي تعليمعا وتعلمها. [٤]

وإذا كان ذلك النظام يؤكد تقديم الاستماع والتحدث على القراءة والكتابة؛ فقد توصل معلمو اللغة العربية المتقدمين إلى هذه الحقيقة؛ حيث إن العربي الأول حينما كان يتحدث العربية فطرة وسليقة، مرتكزا على النظامية العرفية للغة، يوضح هذا المعنى ابن جني بقوله: «وسألت يومًا أبا عبد الله محمد بن العساف العقيلي الجوثي التميمي -تميم جوثة- فقلت له: كيف تقول: ضربت أخوك؟ فقال: أقول: ضربت أخاك. فأدرته على الرفع فأبى، وقال: لا أقول: أخوك أبدًا. قلت: فكيف تقول ضربني أخوك فرفع. فقلت: ألست زعمت أنك لا تقول: أخوك أبدًا، فقال: أيش هذا! اختلفت جهتا الكلام. فهل هذا إلا أدل شيء على تأملهم مواقع الكلام وإعطائهم إياه في كل موضع حقه، وحصته من الإعراب، عن ميزة وعلى بصيرة، وأنه ليس استرسالًا ولا ترجيمًا.»[٥]

إن ابن جني استعمل في هذه القصة استراتيجية المحاورة، بين متخصص في دراسة اللغة «ابن جني» وبين شخص من البيئة التي تعتبر أهم روافد التقعيد للغة الفصحى «التميمي» ليثبت حقيقة مهمة، تتسق مع تعريف المحدثين للغة، ألا وهي: أن اللغة تخضع لنظام تم تعارف المجتمع عليه، وأن المتكلم باللغة ينحاز بفطرته وسليقته إلى هذا النظام؛ فجاءت عبارة ابن جني «وأنه ليس استرسالًا ولا ترجيمًا» متناغمة مع تعريف أنيس للغة بأنها: «نظام عرفي لرموز صوتية يستغلها الناس في اتصال بعضهم ببعض»[٦]

وذكر ابن جني الاسم الكامل للشخصية التي تعبر عن البيئة اللغوية (بيئة بني تميم) للعربية الفصحى المنزهة عن اللحن؛ يعطي مصداقية للنتيجة التي يَرُومُ الوصول إليها.

واستعماله أسلوب الاستفهام، الذي يعتبر أحد أساليب تفعيل العصف الذهني لدى المتلقي « كيف تقول: ضربت أخوك؟» ثم جاءت إجابة التميمي موسومةً بالسرعة، الكاشفة رفض فطرته اللغوية لفكرة رفع المفعول «أخوك» وانحازت سليقته السوية إلى إعادة نطق المثال بالصورة المتناغمة مع النظام العرفي الذي نشأ عليه «فقال: أقول: ضربت أخاك»

ثم يستعمل ابن جني أسلوب التشكيك للتميمي «فأدرته على الرفع فأبى، وقال: لا أقول: أخوك أبدًا. » لمزيد من التأكيد على تشبث العربي بما جرت ألسنة بيئته عليه؛ فغير ابن جني في التركيب لمحاولة استنهاض الفطرة اللغوية لدى الأعرابي «قلت: فكيف تقول ضربني أخوك فرفع.

ثم استعمل ابن جني أسلوب المراوغة والرد على العربي بما أقره سابقا «فقلت: ألست زعمت أنك لا تقول: أخوك أبدًا» فلم يقل له الأعرابي أن «أخاك» في نحو «ضربت أخاك» نصبت لكونها في موقع المفعول به، ورفع في نحو «ضربني أخوك» لأنه وقع في موقع الفاعل، بل أجاب بفطرته العرفية «فقال: أيش هذا! اختلفت جهتا الكلام.»

وهذه القصة أنموذج واحد من نماذج عديدة، تكشف عن وَعْي معلمي اللغة العربية قديما وما توفر لديهم من طرق واعية لتعليم اللغة العربية، ففي العصر الأندلسي كان المعلمون الذين يعلمون الصبيان في حلقات المساجد يسمون مؤدبين، وصناعتهم تُسمى تأديباً، وكانت عناية المؤدبين تتجه نحو تأديب النحو والشعر وروايته.

وعند المتأخرين من المؤدبين في العصر الأندلسي نلحظ عنايتهم بتعلم الخط حتى عُدَّ تعليم الخط وتحسينه من التأديب، ويلاحظ على المأدبين تميزهم في علوم العربية لغة أو نحواً، إلى جانب الأدب والرواية، ومعاني الشعر، والعروض، والبلاغة، وغير ذلك من فروع العربية الأخرى.

وقد مزج أهل الأندلس في التأديب والتعليم بين طريقتين: طريقة مؤدبي الأندلس في التعليم والتلقين، وهي طريقة تعنى بالناحية العملية، وتربية السلوك اللغوي، وبناء الملكة اللسانية، وطريقة نحاة الشرق الذين توسعوا في الصناعة وتفريعاتها ولوازمها وعللها.

ولمعلمي العربية الأوائل مجالس أَرَّخُوا لها ودَوَّنُوا حوارتها، ولا أدل على ذلك من كتاب «مجالس العلماء، لعبد الرحمن بن إسحاق البغدادي النهاوندي الزجاجي، أبو القاسم، المتوفى: ٣٣٧هـ) فقد ضمن كتابه مئة وستة وخمسين مجلسا.

وقد اتسمت جميعها بطابع الحوار والمناقشة بين المعلمين بعضهم بعضا من جهة وبين المعلمين والمتعلمين من جهة أخرى، وهو أسلوب متبع حاليا في تعليم اللغة العربية، ولا أدل على ذلك من عنونة المجالس بأسماء المعلمين فيقال: مجلس عيسى بن عمر الثقفي مع أبي عمرو بن العلاء، ومجلس الكسائي مع أبي محمد اليزيدي، وغير ذلك.

وبعض هذه المجالس كانت في حضرة بعض أمراء المؤمنين، وهو ما يعكس اهتمام أولي الأمر باللغة العربية منذ القدم.

كما اشتمل بعضها على أسلوب تجميع المتعلمين حول معلمٍ واحد، وهو ما يرتبط بطرق التعلم التعاوني وتدريس الأقران في النظام الحديث للتعلم.

ولا شك أن الطرق التي استعملها معلمو اللغة العربية قديما؛ لتدريس اللغة العربية متعددة، ولكن لم يكن هناك نص منهم عليها، بل مارسوها، ويمكن أن نذكر جانبا من هذه الوسائل والطرق على النحو الآتي:

١-الاندماج والاختلاط بين العرب الخُلَّص، وإلى هذه الوسيلة أشار ابن خلدون بقوله: «فكان صاحب صناعة النَّحو سيبويه والفارسي من بعده، والزَّجَّاج من بعدهما، وكلُّهم عجم في أنسابهم، وإنَّما رُبُّوا في اللِّسان العربي فاكتسَبوه بالمَرْبَى ومُخالطةِ العرب، وصيَّروه قوانين وفنًّا لمن بعدهم-.[٧] ويقول - في موضع آخر - :»فإذا تقدَّمَت في اللِّسان ملَكةُ العجمة، صارَ مقصِّرًا في اللُّغة العربيَّة؛ لِما قدَّمناه من أنَّ الملَكَة إذا تقدَّمَت في صناعةٍ بِمحل فقلَّ أن يُجيد صاحبُها ملَكة في صناعةٍ أخرى، وهو ظاهر، وإذا كان مقصِّرًا في اللُّغة العربية ودلالاتها اللفظيَّة والخَطِّية اعتَاص عليه فَهْمُ المعاني منها كما مرَّ، إلاَّ أن تكون ملَكة العجمة السَّابقة لَم تستَحْكِم حين انتقلَ منها إلى العربيَّة، كأصاغِرِ أبناء العجم الَّذين يُربَّون مع العرب قبل أن تَستحكم عُجمتُهم، فتكون اللُّغة العربية كأنَّها السابقة لهم، ولا يكون عندهم تقصيرٌ في فَهْم المعاني من العربيَّة.» [٧] فهذان النصان يدلان على

أن أهم وسيلة من وسائل اكتساب اللغة الاندماج والاختلاط بأصحاب هذه اللغة الخُلَّص؛ الذين لم تصب ألسنتهم عجمة.

٢-الكتاتيب: وقد ألمح أبو الفرج الأصفهاني لهذه الوسيلة - أثناء حديثه عن عديٍّ بن زيدٍ العبادي وهو الشاعرٌ الجاهلي، وقد تعلم اللغة الفارسية - «فلمَّا تحرَّك عديٌّ بن زيد، وأيفَع، طرَحَه أبوه في الكُتَّاب، حتَّى إذا حذَقَ، أرسلَه المَرْزُبان مع ابنه شاهان مَرْد إلى كُتَّاب الفارسية، فكان يختلف مع ابنه، ويتعلَّم الكتابة والكلام بالفارسيَّة، حتَّى خرج من أفهَمِ الناس بها وأفصحهم بالعربيَّة، وقال الشِّعرَ وتعلم الرَّمي بالنشاب.»(٨) فهذا النص يشير إلى أن العرب المتقدمون كانوا يعرفون الكتاتيب.

٣-حلقات التدريس والمجالس المتخصصة كما سبق بيانه.

المبحث الثاني

معلمو ومتعلمو أصوات اللغة العربية في التراث العربي

يتناول هذا المبحث بصفة أساسية ما يرتبط بمعلمي ومتعلمي أصوات اللغة العربية في التراث العربي، وأهم المنجزات التي قدموها لضمان نطق الأصوات العربية بصورة صحيحة، وجدير بالذكر أن جل علوم العربية وُجِدَتْ بالأساس خدمة للقرآن الكريم، ومن بين هذه العلوم «علم الأصوات العربية» ومن المعلوم أن تَعَلُّمَ أي لغة إنما يبدأ من أصواتها؛ نطقا، وكتابة، وقد استشف متقدمو علماء العربية هذه الحقيقة؛ فبادروا بعمل مشاريع، يتطور أحدها عن الآخر من أجل تجلية أصوات العربية.

لكن ينبغي التأكيد على أن طبيعة الكتابة العربية، ممثلة في خط المصحف العثماني كانت خالية من أمرين، أولهما: الضبط، وثانيهما: إعجام الحروف؛ وذلك لأنه لم يكن الاعتماد في تلقي القرآن الكريم وقتئذ على المصحف؛ وإنما المعتمد هو التلقي والأخذ من أفواه الشيوخ المتقنين؛ إذ كان الغالب على مجتمع المسلمين حينها الأمية؛ وكان الهدف من جمع الأمة على المصحف العثماني نبذ الاختلاف والشقاق بين أبناء الأمة الإسلامية في أمصارها المختلفة؛ إذ القرآن نزل بقراءات متعددة، واعتقد كل واحد أن ما تلقاه هو القرآن وأن غيره ليس بقرآن؛ فّدّبَّ الخلاف بين الناس؛ فجاء حذيفة بن اليمان – رضي الله عنه – لأمير المؤمنين عثمان بن عفان وقال: أدرك هذه الامة قبل أن يختلفوا في الكتاب اختلاف اليهود والنصارى، فأمر أمير المؤمنين بتشكيل لجنة من الصحابة مكونة من: زيد ابن ثابت، وعبد الله بن الزبير، وسعيد بن العاص، وعبد الرحمن بن الحارث بن هشام، ووضعت هذه اللجنة معايير محددة وصارمة لنسخ المصحف الإمام؛ الذي سيدرأ ما يمكن أن ينشب بين أفراد الأمة من اختلاف في قراءة كتاب الله تعالى.

ثم أرسل عثمان – رضي الله عنه – نسخة من المصحف إلى كل مصر من الأمصار؛ ليكون المرجعية المُحْتَجُّ بها عند اختلاف الناس في قراءة أي موضع من القرآن الكريم.

ولما اتسعت رقعة الإسلام، ودخل غير العرب في دين الله أفواجا كثر اللحن في قراءة القرآن؛ مما دفع معلمو اللغة العربية آنذاك أن يشرعوا في وضع آليات تواجه هذه الظاهرة، التي تمثل هتكاً لقدسية النص القرآني، وكان من أوائل معلمو اللغة العربية الذين واجهوا هذا الخطر:

أبو الأسود الدؤلي (ت ٦٩هـ):

وَاسْمُهُ: ظَالِمُ بنُ عَمْرٍو عَلَى الأَشْهَرِ. وُلِدَ: فِي أيام النبوة. أَسْلَمَ فِي حَيَاةِ النَّبِيِّ - صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ - مَنْسُوْبٌ إِلَى دُؤَلِ بنِ حَنِيْفَةَ بنِ لُجَيْمٍ، مِنْ بَكْرِ بنِ وَائِلٍ.

وَحَدَّث عَنْ: عُمَرَ، وَعَلِيٍّ، وَأُبَيِّ بنِ كَعْبٍ، وَأَبِي ذَرٍّ، وَعَبْدِ الله بنِ مَسْعُوْدٍ، وَالزُّبَيْرِ بنِ العَوَّامِ وَطَائِفَةٍ. وَقَالَ أَبُو عَمْرٍو الدَّانِيُّ: قَرَأَ القُرْآنَ عَلَى عُثْمَانَ وَعَلِيٍّ.

قرَأَ عَلَيْهِ: وَلَدُهُ أَبُو حَرْبٍ، وَنَصْرُ بنُ عَاصِمٍ اللَّيْثِيُّ، وَحُمْرَانُ بنُ أَعْيَنَ، وَيَحْيَى بنُ يَعْمَرَ.

قَالَ الجَاحِظُ: أَبُو الأَسْوَدِ مُقَدَّمٌ فِي طَبَقَاتِ النَّاسِ، كَانَ مَعْدُوْداً فِي الفُقَهَاءِ، وَالشُّعَرَاءِ، وَالمُحَدِّثِيْنَ، وَالأَشْرَافِ، وَالفُرْسَانِ، وَالأُمَرَاءِ، وَالدُّهَاةِ، وَالنُّحَاةِ.

وقَالَ مُحَمَّدُ بنُ سَلاَّم الجُمَحِيُّ: أَبُو الأَسْوَدِ هُوَ أَوَّلُ مَنْ وَضَعَ بَابَ الفَاعِلِ، وَالمَفْعُوْلِ، وَالمُضَافِ، وَحَرْفِ الرَّفْعِ وَالنَّصْبِ وَالجَرِّ وَالجَزْمِ؛ فَأَخَذَ ذَلِكَ عَنْهُ يَحْيَى بنُ يَعْمَرَ.

مَاتَ أَبُو الأَسْوَدِ فِي طَاعُوْنِ الجَارِفِ، سَنَةَ تِسْعٍ وَسِتِّيْنَ وَهَذَا هُوَ الصَّحِيْحُ.(٩)

لَمَّا ولي زِيَاد الْعرَاق بعث إِلَيْهِ، يَقُول لَهُ: اعْمَلْ شَيْئا تكون فِيهِ إِمَامًا، تُعرب بِهِ كتاب الله تَعَالَى، وَينْتَفع النَّاس بِهِ.

فاستعفاه من ذَلِك؛ حَتَّى سمع قَارِئًا يقْرَأ: ﴿نَّ اللهَّ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ﴾ [التوبة: ٣]. بكسر اللام من (رسوله) فَقَالَ: مَا ظَنَنْت أَمر النَّاس صَار إِلَى هَذَا. فَرجع إِلَى زِيَاد، فَقَالَ: أَنا أفعل مَا أَمر بِهِ الْأَمِير، فليتبعني كَاتبا لقناً يفعل مَا أَقُول.

فأُتي بكاتب من عبد الْقَيْس، فَلم يرضه، فأُتي بآخر - قَالَ الْمبرد: أَحْسبهُ مِنْهُم - فَقَالَ لَهُ أَبُو الْأسود: إِذا رَأَيْتنِي قد فتحت فمي بالحرف فانقط فَوْقه نقطة، وَإِذا رَأَيْتنِي قد ضممت فمي فانقط نقطة بَين يَدي الْحَرْف، وَإِن كسرت فَاجْعَلْ النقطة تَحت الْحَرْف، فَإِن أتبعتُ شَيْئا من ذَلِك غُنَّةً؛ فَاجْعَلْ مَكَان النقطة نقطتين.(١٠)

هذا الحدث يكشف عن أول مشروع علمي لخدمة القرآن الكريم خاصة، وللغة العربية عامة، ويمكن أن نبين معالم هذا المشروع في النقاط التالية:

١- صاحب المبادرة هو «زياد بن معاوية» الذي كان يشغل واليا على العراق آنذاك، وهو ما يكشف عن استشعار أولي الأمر في هذا الزمان مسؤوليتهم تجاه هذا الدين.

٢- عبارة زياد لأبي الأسود «اعْمَلْ شَيْئا تكون فِيهِ إِمَامًا» كاشفة عن ضخامة المهمة، وكونها غير مسبوقة.

٣- عبارة «تُعرب بِهِ كتاب الله تَعَالَى» موضحة الهدف من المشروع، وهو ضبط أواخر الكلمات في القرآن الكريم؛ إذ الإعراب محله أواخر الكلمات.

٤- رد فعل أبي الأسود الأَوَّلِيّ على المبادرة بالاعتذار عن القيام بها، كاشف عن هيبة القرآن في نفوس العلماء الأتقياء؛ إذ إن أبا الأسود تَحَرَّجَ أن يُدْخِلَ على كتاب الله شيئا لم يُسْبَق إليه.

٥- تَأَمُّلْ الموقف الذي حَمَلَ أبا الأسود أن ينهض بالمشروع، عندما استمع اللحن في قراءة «رسوله» بكسر اللام، وهو ما يجمع بين الرسول- صلى الله عليه وسلم- والمشركين في براءة الله منهما، وهو مناف لمراد الله؛ فهذا اللحن على بشاعته؛ كما كشفت عنه عبارة أبي الأسود «مَا ظَنَنْت أَمر النَّاس صَار إِلَى هَذَا» إلا أنه كان سببا في إخراج أول مشروع يخدم لغة القرآن خاصة، واللغة العربية عامة.

٦- طَلَبُ أبي الأسود من زياد أن يُوَفِّرَ له كاتبا يتصف بصفتين مهمتين: الأولى: إتقانه مهارة الكتابة، والثانية: الأمانة والطاعة «فليبتغني كَاتبا لقناً يفعل مَا أَقُول» وهما صفتان تُسْهِمان في إنجاح المهمة؛ لا تُغْنِي إحداهما عن الأخرى؛ وهما على أهميتهما من الناحية العملية، تتفقان مع المبدأ الشرعي؛ الذي أصل له القرآن في قصة يوسف- عليه السلام- فإنه لما طُلِبَ منه أن يتولى إدارة أزمة المجاعة التي ستحل بمصر ﴿قَالَ اجْعَلْنِي عَلَى خَزَائِنِ الْأَرْضِ إِنِّي حَفِيظٌ عَلِيمٌ﴾ [يوسف: ٥٥] فيوسف لم يشغل النبوة - على علو منزلتها- سببا لإسناد هذه المهمة إليه، وإنما علل بصفتين، «حَفِيظٌ» أي: أمين، و «عَلِيمٌ» أي: خبيرا؛ فلا الأمانة وحدها كافية، ولا الخبرة وحدها ناهضة، بل لا بد من اجتماعهما وتلازمهما معا.

٧- قام أبو الأسود بإجراء مقابلات شخصية؛ لاختيار شخص تتوفر فيه المعايير التي وضعها سلفا «فأُتي بكاتب من عبد الْقَيْس، فَلم يرضه، فأُتي بآخر - قَالَ الْمبرد: أَحْسبهُ مِنْهُم» وهو إجراء يحقق مبدأ تكافؤ الفرص، ويعكس الشفافية التي يرسخها أسلاف هذه الأمة المحمدية.

٨- بعد اختيار أبي الأسود الشخص المناسب للمهمة، شرح له ضوابط تنفيذ المهمة «إِذا رَأَيْتنِي قد فتحت فمي بالحرف فانقط فَوْقه نقطة، وَإِذا رَأَيْتنِي قد ضممت فمي فانقط نقطة بَين يَدي الْحَرْف، وَإِن كسرت فَاجْعَلْ النقطة تَحت الْحَرْف، فَإِن أتبعتُ شَيْئا من ذَلِك غُنَّةً؛ فَاجْعَلْ مَكَان النقطة نقطتين» وتمثل هذه الضوابط البدايات الأولى لظهور علم الأصوات العربية، فأصبح أبو الأسود بذلك أول من جاءت بواكير هذا العلم على يديه، ويمكن تحرير فكرة أبي الأسود في المنجزات الآتية:

الأول: التفريق بين السواكن «الصوامت» والحركات «الصوائت» وهو إنجاز يتسق مع ما استقرت عليه الدراسات الصوتية الحديثة.

الثاني: لاحظ التحركات الفسيولوجية المتنوعة للشفتين حال النطق بالحركات؛ فوضع الشفتين مع الفتحة، يختلف عن وضعه مع كل من الكسرة والضمة، وقد أثبتت الدراسات الصوتية الحديثة أن وضع الشفتين يعتبر من الخصائص التي تميز الحركات بعضها من بعض.

الثالث: أول من فكر بوضع رموز كتابية للحركات في تاريخ العربية في شكل نقطة «دائرة».

الرابع: أول من وضع رمزاً كتابياً لصوت التنوين بأنماطه الثلاثة «تنوين الفتحتين، تنوين الكسرتين، تنوين الضمتين» بجعل النقطة نقطتين.

تنبيه: جدير بالذكر أن أبا الأسود الدؤلي لم يضع شكلًا لكل حرف، وإنما شكَّل الحرف الأخير فقط من كل كلمة؛ لأنه تعامل مع القضية على قاعدة «الضرورة تُقَدَّرُ بقدرها» وبما أن الخلل الذي تبدَّى له ارتبط بالحرف الأخير؛ الذي هو محل الإعراب؛ فجاء عمله في مواجهته فحسب.

نصر بن عاصم (ت ٨٩هـ):

نصر بن عاصم بن أبى سعيد الليثي البصرىّ المقرئ النحوي، أول العلماء في علم النحو.

قال بعض الرواة: إن نصر بن عاصم أول من وضع النحو وسبّبه؛ وهو أول من أخذه عن أبى الأسود الدؤلي، وفتق فيه القياس، وكان أنبل الجماعة الذين أخذوا عن أبى الأسود، فنسب أوله إليه، وكان من التابعين، كان من أقصد الناس طريقا في القراءة؛ وأخذ عنه أبو عمرو بن العلاء.(١١)

ولما كان عمل أبي الأسود الدؤلي قاصرا على ضبط أواخر الكلمات كما أسلفنا، لم يرق للحجَّاج هذا العمل؛ لأنه لم يقطع دابر الخطأ والاختلاف في القراءة، فعهد إلى لجنة مكونة من: نصر بن عاصم الليثي، ويحيى بن يعمر العدواني، والحسن البصري، أن تقوم بعمل كبير يحيط كتاب الله بسياج من السلامة، وتحول بينه وبين التحريف، فنُقِطَت الحروف نقطة ونقطتين فوق الحرف أو تحته، وثلاث نقاط فوق بعض الحروف؛ ولئلا يختلط الشكل بالنقط عمدت إلى نقطة الفتحة، ونقطة الكسرة فسحبتها حتى صارتا كالهيئة المعهودة الآن، وعمدت إلى نقطة الضمة فجعلتها واوًا صغيرة، وإلى نقطتي السكون فأكملت بها دائرة، وبهذا تمَّ النقط والشكل للمصحف.(١٢)

ويُعَدُّ العمل الذي قامت به هذه اللجنة بقيادة نصر بن عاصم بمثابة المشروع العلمي الثاني لخدمة القرآن الكريم خاصة واللغة العربية عامة، وتمثل الإجراءات التي قامت بها اللجنة تطويرا لمشروع أبي الأسود الدؤلي، ويمكن بيان معالم هذا المشروع في النقاط التالية:

١- العامل المشترك بين المشروعين يكمن في أن المبادرة جاءت من أولي الأمر، «زياد، والحجاج» وهو ما يكشف عن شعورهم بالمسؤولية الملقاة على عاتقهم في ضمان الحفاظ على لغة القرآن الكريم من اللحن والتحري، وهو ما يؤثر بالضرورة على اللغة العربية بصورة عامة.

٢- التطور الملحوظ بين المشروعين، يكمن في أن الأول كان عملا فرديا، بينما الثاني كان في إطار لجنة علمية متخصصة؛ فاكتسب صفة المؤسسية، وهو إجراء

لا يقلل من شأن الخطوة الأولى، وإنما يكشف عن ضخامة المهمة الموكلة إلى النهوض بالمشروع الثاني.

٣- بدأ المشروع الثاني من حيث انتهى المشروع الأول، وهو ما يعكس تكامل الجهود وتضافرها في الحفاظ على القرآن الكريم.

٤- هدف المشروع واضح، يتلخص في «القضاء على ظاهرة اللحن في القرآن الكريم»

٥- تم وضع خطة لتنفيذ المشروع يمكن بيانها في النقاط التالية:

(أ) تعميم فكرة الضبط لتشمل جميع حروف الكلمة.

(ب) التمييز بين الحروف المتشابهة في الرسم.

٦- ثم جاءت آليات تنفيذ خطة المشروع على النحو الآتي:

(أ) اتباع استراتيجية أبي الأسود في ضبط أواخر الكلمات، وتعميمها على ضبط بقية حروف الكلمة، مع تطوير الصورة الكتابية للحركات، بتحويلها من نقط إلى أشكال أخرى، تتمثل في رسم الفتحة ألفا منبطحة فوق الحرف، والكسرة ألفا منبطحة أسفل الحرف، والضمة واوا صغيرة على الحرف، والسكون عبارة عن دائرة متمثلة فوق الحرف؛ وذلك للتمييز بين نقط الإعجام وضبط الحروف.

(ب) اختيار آلية النُّقَط للتمييز بين الحروف المتشابهة في الرسم؛ فمُيِّزَت «الباء» بنقطة أسفلها، و «التاء» بنقطتين في وسطها، و«الثاء» بثلاث نقاط في وسطها....الخ.

يُعَدُّ هذا المشروع مع سابقه نقلة نوعية في مجال تعليم أصوات العربية؛ إذ تمت ترجمة أداء أصوات القرآن إلى محاكاة كتابية، ضمنت وجود سياج تام من السلامة يحيط كتاب الله تعالى، ويحفظه من اللحن والتحريف، وما كان ذلك ليتم إلا من خلال تضافر جهود معلمي اللغة العربية ومتعلميها.

الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت ١٠٠هـ):

«الإمام، صاحب العربية، ومنشئ علم العروض، أبو عبد الرحمن، الخليل بن أحمد الفراهيدي، البصري، أحد الأعلام.

حَدَّث عَنْ: أَيُّوْبَ السَّختياني، وَعَاصِمٍ الأَحْوَلِ، وَالعَوَّامِ بنِ حَوْشَبٍ، وَغَالِبٍ القَطَّانِ.

أَخَذَ عَنْهُ سِيْبَوَيْه النَّحْوَ، وَالنَّضْرُ بنُ شُمَيل، وَهَارُوْنُ بنُ مُوْسَى النَّحْوِيُّ، وَوَهْبُ بنُ جَرِيْرٍ، وَالأَصْمَعِيُّ، وَآخَرُوْنَ.

وَكَانَ رَأْساً فِي لِسَانِ العَرَبِ، دَيِّنًا، وَرِعاً، قَانِعاً، مُتَوَاضِعاً، كَبِيْرَ الشَّأْنِ. يُقَالُ: إِنَّهُ دَعَا اللهَ أَنْ يَرْزُقَه عِلْماً لاَ يُسبَقُ إِلَيْهِ، فَفُتِحَ لَهُ بِالعَرُوضِ، وَلَهُ كِتَابُ «العَيْنِ» فِي اللُّغَةِ.

وَثَّقَهُ ابْنُ حِبَّانَ. وَقِيْلَ: كَانَ مُتَقَشِّفاً، مُتَعَبِّداً. قَالَ النَّضْرُ: أَقَامَ الخَلِيْلُ فِي خُصٍّ لَهُ بِالبَصْرَةِ، لاَ يَقْدِرُ عَلَى فَلْسَيْنِ، وَتَلاَمِذَتُهُ يَكسِبُوْنَ بِعِلْمِهِ الأَمْوَالَ، وَكَانَ -رَحِمَهُ اللهُ- مُفْرطَ الذَّكَاءِ. وُلِدَ: سَنَةَ مائَةٍ. وَمَاتَ: سَنَةَ بِضْعٍ وَسِتِّيْنَ وَمائَةٍ. وَقِيْلَ: بَقِيَ إِلَى سَنَةِ سَبْعِيْنَ وَمائَةٍ.»[١٣]

لقد شهد علم الأصوات تطورا نوعيا على يد الخليل، فهو بلا منازع مؤسس ما يسمى حديثا بعلم الأصوات، والوقوف على منجزات الخليل في مجال علم الأصوات أمر يحتاج إلى فسحة ليس هنا موضعها، ولذلك يمكن أن نوجز هذه المنجزات في نقاط على النحو الآتي:

١- أول من وضع رمزا كتابيا لصوت الهمزة، وهو عبارة عن رأس صوت العين (عـ) ويمكن توضيح هذا المنجز العلمي في أن الخليل قدم حلا جوهريا لصوت يتشكل في أصوات أخرى؛ فالهمزة لصعوبتها في النطق كانت العرب تتصرف فيها كثيرا؛ فيبدلونها «ياء» أو «واوا» أو يقلبونها من جنس حركة ما قبلها، أو يجعلونها بين بين، ولذا لم يضعوا لها رمزا كتابيا يعبر عن صورتها الحقيقية، إلى أن جاء الخليل؛ فوضع لها هذا الرمز، واختيار الخليل لرأس العين؛ يعكس دقة الخليل؛ إذ العين تتحد مع الهمزة في المخرج؛ فكما أنهما يخرجان من مخرج واحد كان من الأولى أن تكون هناك مشاكلة بين الرمزين الكتابيين، وهو إنجاز أسهم في اكتمال المنظومة الصوتية العربية.

٢- أول من وضع رمزا كتابياً للصوت المدغم، وقد اختار لذلك رأس الشين «سـ» من «الشد» وحذف نقاطها الثلاثة؛ لأن الحرف المشدد لا بد أن تصحبه إحدى الحركات الثلاثة «سـَ، سـِ، سـُ» وهو اختيار يَنِمُّ عن منطقية التفكير التي تعتبر السمة الأساسية عند الخلَيل، وبهذا الإنجاز يكون قد اكتملت منظومة ضبط الأصوات في العربية؛ فقد وضع سابقوه رموزا للفتحة والكسرة والضمة والتنوين، ولم يكن متبقيا إلا التشديد.

٣- أول من تحدث عن أعضاء جهاز النطق عند الإنسان «قال الليث: قال الخليل: فالعين والحاء والخاء والغَيْن حَلْقيّة؛ لأن مبدأها من الحَلْق، والقاف والكاف لَهَوِّيتانِ؛ لأنَّ مَبْدَأهُما من اللهَاة. والجيم والشِّين والضاد شّجْريّة؛ لأن مَبْدَأها من شجْر الفم. أي مَفرج الفَم، والصاد والسين والزاء أسلية؛ لأنَّ مبدأها من أسلة اللّسان، وهي مُستدَقّ طَرف الّلسان. والطاء والتاء والدال نِطْعيَة؛ لأنّ مبدأها من نطع الغار الأعلى. والظاّء والذّال والثّاء لَثِويّة؛ لأنّ مَبْدَأها من الِّلثة. والرّاءُ واللاَّم والنُّون ذَلَقيّة؛ لأنّ مَبْدَأهَا من ذَلَق اللّسان، وهو تحديدُ طَرفَي ذلق اللّسان. والفاء والباء والميم شَفَويّة، وقال مّرةً شَفَهيّة؛ لأن مبدأها من الشَفَة. والياء والواو والألف والهمزة هوائية في حَيِّز واحد؛ لأنّها لا يتعلّق بها شيء، فُنسِبَ كل حرف إلى مَدْرَجَتِهِ ومَوْضِعُه الذي يَبْدَأ منه. وكان الخليل يُسّمِّي الميم مُطْبَقة؛ لأنّها تطبِق الفم إذا نُطِقَ بها، فهذه صورة الحُرُوف التي أُلِّفَتْ منها العربية على الولاء، وهي تسعة وعشرون حرفاً.»[١٤] والخليل بهذا الإنجاز يكون أول عالم عربي تطرق لما يسمى حديثا بعلم الأصوات الفسيولوجي.

٤-أول من وضع طريقة تعليمية ذاتية للتعرف على مخرج الحرف؛ جاء في مقدمة العين: «وإنما كان ذَواقه إِيَّاها - أنّه كان يَفْتَحُ فاهُ بالألفِ ثم يُظْهِرُ الحَرْفَ. نحو ابْ، اتْ، احْ، اعْ، اغْ، فوجد العيْن ادخَلَ الحروف في الحَلْقِ»[١٥] أي: أنك إذا أردت أن تعرف مخرج أي حرف من حروف العربية؛ فما عليك إلا أن تسكن الحرف، ثم تُسْبِقُه بهمزة وصل مفتوحة، ثم تنطق؛ فحيثما انقطع الصوت فذلك موضع خروج الحرف، وقد أثبتت هذه الطريقة نجاعتها وفقا للمعطيات الصوتية الحديثة.

٥-أول من تطرق لما يسمى بالبصمة اللغوية؛ إذ توصل إلى قانون صوتي يميز الأبنية العربية من غيرها فيما زاد بناؤه عن ثلاثة أحرف « قال الخليل: فإن وَرَدَتْ عليك كلمة رباعيَّة أو خماسيَّة معرَّاة من حروف الذَلَق أو الشفوية -الفاء، الراء، الميم، اللام، الباء- ولا يكون في تلك الكلمة من هذه الحروف حرف واحد أو اثنان أو فوق ذلك؛ فاعلم أنَّ تلك الكلمة مُحْدَثة مُبْتَدَعة، ليست من كلام العرب؛ لأنك لست واجداً من يسمع من كلام العرب كلمة واحدة رباعيَّة أو خماسيَّة إلاَّ وفيها من حروف الذَلَق والشفوية واحد أو اثنان أو أكثر.»[١٦]

٦-أول من تطرق لبعض الظواهر الصوتية التي تتعرض لها الأصوات العربية حال تركيبها؛ كالإدغام، ومن خلال ذلك توصل إلى نظام الإيقاع الصوتي وموسيقى الشعر من خلال اكتشافه لعلم العروض.

ما تم عرضه يمثل قطرة في بحر مما أنجزه الخليل في مجال علم الأصوات العربية؛ فهو يُعَدُّ بلا منازع صاحب الفضل الكبير في وضع نظام صوتي للغة العربية، ولا نكون مبالغين، إذا قلنا إن أول معلم للأصوات العربية في تاريخ العربية هو الخليل بن أحمد الفراهيدي.

سيبويه (ت ١٨٠هـ):

هو أبو بشر عمرو بن قنبر، فارسي الأصل، عربي الولاء، ولد بالبيضاء من قرى شيراز، قدم البصرة صغيرا، وقد طلب الفقه والحديث مدة، وكان يستملي على حماد بن سلمة؛ فلحن في حرف، فعاتبه حماد، فأنف من ذلك، وطلب علم العربية؛ فأخذ عن الخليل بن أحمد ولازمه، كما أخذ عن يونس بن حبيب، والأخفش الأكبر، وأبي زيد الأنصاري، وعيسى بن عمر الثقفي وغيرهم، ومن أشهر تلامذته: قطرب، والأخفش الأوسط.[١٧]

تأمل الدافع الذي حمل سيبويه إلى تعلم العربية، عتاب في لحن، أدى إلى تغيير وجهته تغييرا جذريا، وكأن الله جعل من لحنه سبباً في أن يكون سيبويه حجة في اللغة، وهو ما يكشف عن أن عتاب المعلم لتلميذه ربما يكون أمرا إيجابيا إذا صادف همة وعزيمة في نفس المتعلم.

قال فيه العلماء أقوالاً عديدة، منها قول أبي الطيب اللغوي: «أخذ النحو عن الخليل جماعة لم يكن فيهم ولا في غيرهم من الناس مثل سيبويه، وهو أعلم الناس بالنحو بعد الخليل، وألف كتابه الذي سماه الناس: قرآن النحو.»[١٨]

وقد حفل «الكتاب» لسيبويه بكثيرٍ من الإنجازات الصوتية، يمكن إيجازها على النحو الآتي:

أولاً: تناوله قضية الحروف الأصول والحروف الفروع في صدر تناوله قضية الإدغام، والحروف الأصول يقابل في الدراسات الحديثة مصطلح (الوحدات الصوتية – Phonemes) أما الحروف الفروع يقابل مصطلح (الصور الصوتية – Phones)

ثانياً: سبق سيبويه مدرسة براج، بل وكل اللغويين والصوتيين في العالم بالكشف عن نظرية جديدة، تعرف الآن بـ «نظرية الصفات الفارقة» عندما قرر: «أنه لولا الإطباق لصارت الطاء دالا، والصاد سينا، والظاء ذالا، ولخرجت الضاد من الكلام؛ لأنه ليس شيء من موضعها غيرها»[١٩] وهذا يعني أن صفة الإطباق هي المميز الوحيد لهذه الأحرف الأربعة مما عداها من الأصوات، التي تتحد معها في المخرج وبقية الصفات.

ثالثاً: تناول كثيراً من الظواهر الصوتية بصورة دقيقة منها: «الإبدال–الإتباع–المضارعة– الإمالة–المخالفة–الوقف–الإدغام) .

رابعاً: تناول كثيراً من الخصائص الصوتية للهجات العربية، منها: «الكشكشة، التلتلة) وغيرها.

لمعرفة تفاصيل تلك الإنجازات يراجع [٢٠]

أبو الفتح عثمان بن جني (ت٣٩٢هـ):

هو أبو الفتح عثمان بن جني، من أشهر لغوي القرن الرابع الهجري، ولد بالموصل سنة ٣٢٢هـ، أخذ النحو في الموصل عن أحمد بن محمد الموصلي، الذي اشتهر بالأخفش، واختص بعد ذلك بالأخذ عن أبي علي الفارسي، له مؤلفات عديدة كان لها الأثر الكبير في الدراسات اللغوية عامة، قاربت الخمسين، ما بين مطبوع ومخطوط.[٢١]

وقد كان لابن جني انجازات ملموسة في مجال علم الأصوات، ولعل من أبرزها أن علم الأصوات كان يُعَالجَ في مضامين كتب اللغة قبله، إلى أن شهد استقلاله على يد ابن جني من خلال تقديمه أول كتاب مستقل في علم الأصوات، أسماه: «سر صناعة الإعراب» وهو أول من استعمل مصطلح «علم الأصوات» في تاريخ العربية؛ إذ يقول: «ولكن هذا القبيل من هذا العلم، أعني: علم الأصوات والحروف، له تعلق ومشاركة للموسيقى، لما فيه من صنعة الأصوات والنغم.»[٢٢]

ويمكن تلخيص ما تناوله في هذا الكتاب- المكون من ثلاثة أجزاء-فقد تناول في مقدمة الكتاب موضوعات ثلاثة، بيانها كالآتي:

١-عدد حروف المعجم، وترتيبها، وذوقها.

٢-وصف مخارج الحروف وصفا تشريحيا دقيقا.

٣-بيان الصفات العامة للحروف وتقسيمها تقسيمات مختلفة.

وقد تناول في الفصل الثاني من الفصول الثلاثة التي ختم بها الكتاب، والذي عنونه بـ «مزج الحروف بعضها ببعض، وما يجوز من ذلك، وما يمتنع، وما يحسن، وما يقبح، وقد قسم حروف المعجم إلى قسمين: ضرب خفيف، وضرب ثقيل، وقد ركز على نظرية الفصاحة في اللفظ المفرد، وأنها راجعة إلى تأليفه من حروف متباعدة المخارج.

ثم تناول في ثنايا الكتاب كله، ما يعرض للصوت في بنية الكلمة من تغير يؤدي إلى الإعلال أو الإبدال أو الإدغام، أو الثقل، أو الحذف.

وبهذا التصور استطاع ابن جني أن يقدم نظرية متكاملة عن علم الأصوات العربية، تتناول الأصوات العربية في صورتها الفردية، وكذلك صورتها التركيبية، وهو هدف واضح أفصح عنه ابن جني بقوله: «ذكر أحوال الحروف مفردة، أو منتزعة من أبنية الكلم، التي هي مصوغة فيها لما يخصها من القول في أنفسها.»[٢٣]

ابن سينا (ت ٤٢٨هـ):

العَلاَّمَةُ الشَّهِيْرُ الفَيْلَسُوفُ، أَبُو عَلِيٍّ، الحُسَيْنُ بنُ عَبْدِ الله بنِ الحَسَنِ بن عَلِيِّ بنِ سِينَا، البَلْخِيُّ ثُمَّ البُخَارِيُّ، صَاحِبُ التَّصَانِيْفِ فِي الطِّبِّ وَالفَلْسَفَةِ وَالمنطِقِ.(٢٤)

شهد علم الأصوات تطورا ملحوظا ونقلة مختلفة على يد ابن سينا، وذلك بحكم تخصصه في الطب، وهو ما يعكس حرص معلمي هذه الأمة الأوائل على توظيف كل مقدراتهم المعرفية في خدمة لغة القرآن الكريمـ ويمكن أن نلخص أبرز منجزات ابن سينا في مجال تعليم أصوات اللغة العربية من خلال رسالته «أسباب حدوث الحروف) وقد قسمه إلى ستة فصول- في النقاط التالية:

١-تناول الصوت الإنساني كظاهرة طبيعية، أي: من الناحية الفيزيائية؛ فوصف الصوت الثقيل والحاد، والأملس والصلب والمتخلل.

وهو بذلك يُعَد أول عالم في تاريخ العربية ينتقل بعلم الأصوات العربية من مجال علم الأصوات النطقي إلى علم الأصوات الفيزيائي.

٢-تناول الصوت اللغوي من الناحية السمعية والإدراكية، وهو ما يسمى حديثاً بعلم الأصوات السمعي.

٣-تناول - بحكم تخصصه - علم الأصوات الفسيولوجي «التشريحي» - وخاصةً ما يتعلق بتشريح الحنجرة واللسان.

٤-وصف ما سمعه من أصوات غير عربية - لا سيما اللغة الفارسية - وقارن بينها وبين الأصوات العربية؛ وبذلك يكون ابن سينا أول من أسس لما يسمى - حديثا - بعلم الأصوات المقارن(٢٥)

وبهذا يكون معلمو اللغة العربية ومتعلموها الأوائل قد رسخوا بِخُطى حثيثة مبادئ تعليم أصوات اللغة العربية؛ خدمة لكتاب الله المجيد.

المبحث الثالث

معلمو ومتعلمو قواعد اللغة العربية في التراث العربي

يُقْصَد بقواعد اللغة العربية: تلك القواعد التي تنظم أبنية مفردات اللغة وتراكيبها، وفقا لاستقراء كلام العرب؛ بغية الحفاظ على النطق السليم للغة.

وسنحاول في هذا المبحث تناول جهود معلمي ومتعلمي اللغة العربية في هذا المجال بإيجازٍ غير مُخِلٍّ.

الدافع وراء تقعيد معلمو اللغة العربية للغة:

من المعلوم أن رسالة الإسلام تختلف عن الرسالات السماوية السابقة، في أنها رسالة عالمية، لا تقتصر على قوم دون قوم، ومن هذا المنطلق دخل غير العرب في دين الله أفواجا، وبدأ اللحن يتطرق إلى اللغة العربية، وقد ظهر ذلك منذ عهد النبي - صلى الله عليه وسلم - والخلفاء الراشدين؛ يقول ابن جني: «فإذا كانوا قد رووا أن النبي -صلى الله عليه وسلم- سمع رجلًا يلحن في كلامه فقال: «أرشدوا أخاكم، فإنه قد ضل»، ورووا أيضًا أن أحد ولاة عمر -رضي الله تعالى عنه -كتب إليه كتابًا لحن فيه، فكتب إليه عمر: أن قنع كاتبك سوطًا.»(٢٦)

وقال ياقوت: «مر عمر بن الخطاب - رضي الله عنه - على قوم يسيئون الرمي؛ فقرعهم؛ فقالوا: أنا قوم متعلمين؛ فأعرض مغضبا، وقال: والله لخطؤكم في لسانكم أشد علي من خطئكم في رميكم»(٢٧)

إن هذه المواقف تكشف عن عدة أمور مهمة:

١- تطرق اللحن للغة العربية مع بداية ظهور الإسلام، وهو أمر طبعي يتسق مع عالمية رسالة الإسلام.

٢- بيان حجم المشكلة من خلال توصيف النبي - صلى الله عليه وسلم - لها بالضلال، وأَمْرِ -عمر بن الخطاب- بتقريع كاتب أحد ولاته بالسوط، واستعماله أسلوب القسم المؤكد بالواو واللام والجملة الاسمية ببشاعة خطأهم في نصب خبر «إنا» وأنه أشد على نفسه من خطأهم في الرمي.

٣- توجيه القائد الأعلى للأمة - محمد - صلى الله عليه وسلم - بضرورة مواجهة هذه الظاهرة باستعمال استراتيجية الإرشاد؛ التي ترادف التوجيه والتوعية في لغتنا المعاصرة، وأنه ينبغي التعامل مع المشكلة بالرفق واللين، المتجلي من خلال تعبيره بـ «أخاكم» ليؤكد على عدم نبذ من انحرفت ألسنتهم عن الصواب اللغوي، بل احتواؤهم ومحاولة تقويم ألسنتهم.

والامتعاض من اللحن في العربية كان طابعا عاما لدى الرعية؛ التي تحافظ بسجيتها على نقاء العربية من اللحن؛ يقول ابن قتيبة: «سمع أعرابي مؤذنا يقول: أشهد أن محمدا رسولَ الله - بنصب رسول؛ فقال: ويحك، يفعل ماذا؟ ..... ودخل أعرابي السوق؛ فسمعهم يلحنون؛ فقال: سبحان الله! يلحنون ويربحون، ونحن لا نلحن ولا نربح.»[٢٨]

وقد شاع اللحن بصورةٍ متتالية؛ حتى صار من لا يلحنون أقل ممن يلحنون؛ يقول الأصمعي: «أربعة لم يلحنوا في جد ولا هزل، الشعبي، وعبد الملك بن مروان، والحجاج بن يوسف، وابن الفريعة، والحجاج أفصحهم.»[٢٩]

ومما يكشف عن وعي معلمي اللغة العربية الأوائل وإدراكهم خطورة هذه الظاهرة، رصدهم أول لحن سمع بالبادية؛ يقول الجاحظ: « قالوا: وأول لحن سُمِع بالبادية «هذه عصاتي»[٣٠]

ولعل أنموذجاً واحداً يكشف فاجعة تفشي اللحن في اللغة، لا سيما في القرآن الكريم، يقول الطنطاوي: «يروى - أيضاً - أنه قدم أعرابي في خلافة أمير المؤمنين - عمر بن الخطاب - رضي الله عنه -فقال: من يُقْرِئني شيئا مما أنزل الله تعالى على محمد؟ فأقرأه رجل سورة براءة؛ فقال: ﴿أن الله برئ من المشركين ورسولِه﴾ بالجر؛ فقال الأعرابي: أو قد برئ الله من رسوله؟ إن يكن الله تعالى برئ من رسوله؛ فأنا أبرأ منه؛ فبلغ عمر مقالة الأعرابي؛ فدعاه؛ فقال: يا أعرابي، أتبرأ من رسول الله؟ فقال: يا أمير المؤمنين، إني قدمت المدينة ولا علم لي بالقرآن؛ فسألت من يُقْرِئني؟ فأقرأني هذا سورة براءة؛ فقال: ﴿أن الله برئ من المشركين ورسولِه﴾ فقلت: أو قد برئ الله من رسوله؟ إن يكن الله تعالى برئ من رسوله؛ فأنا أبرأ منه؛ فقال: عمر - رضي الله عنه - ليس هكذا يا أعرابي؛ فقال: كيف هي يا أمير المؤمنين؟ فقال: ﴿أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ﴾ [التوبة:

٣] فقال الأعرابي: وأنا والله أبرأ ممن برئ الله ورسوله منهم؛ فأمر عمر - رضي الله عنه - ألا يقرئ القرآن إلا عالم باللغة ....» (٣١)

لعل هذه المواقف وغيرها كافية لتحرك معلمو اللغة العربية الأوائل نحو وضع آليات وضوابط تكفل التمييز بين الصواب والخطأ، وتوقف هذا السيل العارم من الإخلال باللسان العربي.

ولعل أهم ما يعكس اهتمام معلمي العربية المتقدمين بقواعد اللغة ظهور ما يسمى بـ «المدارس النحوية» وهو مصطلح تم تداوله بكثرة في التصانيف الحديثة، وبعضهم ينعتها بـ «المذاهب النحوية» ولكن الأول أكثر تداولا.

ويمكن تناول تطور التفكير التقعيدي للغة العربية عند معلمي اللغة العربية الأوائل في صورة مراحل:

المرحلة الأولى: وضع الأهداف والاستراتيجيات:

وهذه المرحلة ظهرت بصورة ملحوظة على يد علماء البصرة «وأول نحوي بصري حقيقي نجد عنده طلائع ذلك هو ابن أبي إسحاق الحضرمي المتوفى سنة ١١٧ للهجرة، وهو ليس من تلاميذ أبي الأسود، ولكنه من القراء، ومن الملاحظ أن جميع نحاة البصرة الذين خلفوه يسلكون في القراءة، فتلميذاه عيسى بن عمر وأبو عمرو بن العلاء وتلميذا عيسى: الخليل بن أحمد ويونس ابن حبيب كل هؤلاء من القراء. ويكثر سيبويه في كتابه من التعرض للقراءات، وكأن ما كان بينها من خلافات في الإعراب هو الذي أضرم الرغبة في نفوس قراء البصرة؛ كي يضعوا النحو وقواعده وأصوله، حتى يتبين القارئ مواقع الكلم في آي الذكر الحكيم من الإعراب المضبوط الدقيق.

ومعروف أنه لكي يصاغ علم صياغة دقيقة لا بد له من اطراد قواعده، وأن تقوم على الاستقراء الدقيق، وأن يكفل لها التعليل وأن تصبح كل قاعدة أصلا مضبوطا تقاس عليه الجزئيات قياسا دقيقا.

وكل ذلك نهض به ابن أبي إسحاق وتلاميذه البصريون، أما من حيث الاطراد في القواعد فقد تشددوا فيه تشددا جعلهم يطرحون الشاذ ولا يعولون عليه في قليل أو كثير، وكلما اصطدموا به خطئوه أو أَوَّلُوه.

وأما من حيث الاستقراء فقد اشترطوا صحة المادة التي يشتقون منها قواعدهم؛ ومن أجل ذلك رحلوا إلى أعماق نجد وبوادي الحجاز وتهامة، يجمعون تلك المادة من ينابيعها الصافية التي لم تفسدها الحضارة، وبعبارة أخرى: رحلوا إلى القبائل المتبدية المحتفظة بملكة اللغة وسليقتها الصحيحة، وهي قبائل تميم وقيس وأسد وطيئ وهذيل وبعض عشائر كنانة.

وأضافوا إلى هذا الينبوع الأساسي ينبوعاً بدوياً زحف إلى بلدتهم من بوادي نجد، وهو نفر من الأعراب الكاتبين قدم إلى البصرة واحترف تعليم شبابها الفصحى السليمة وأشعارها وأخبار أهلها.

وفي الفهرست لابن النديم ثبت طويل بأسماء هؤلاء المعلمين من الأعراب الذين وثَّقهم علماء البصرة، وأخذوا عنهم كثيرا من المادة اللغوية والنحوية سجلوها في مصنفاتهم. وكان القرآن الكريم وقراءاته مددا لا ينضب لقواعدهم.»[٣٢]

من خلال هذا النص يمكننا استخلاص الأمور التالية:

١-أن المدرسة لها قائد وشخصية معلومة «ابن أبي إسحاق الحضرمي ت ١١٧ هـ».

٢-أن المدرسة خَرَّجَتْ عددا من الدفعات شملت عددا من الخرجين الذين لهم باع في مجال تعليم العربية، الدفعة الأولى «عيسى بن عمر، وأبو عمرو بن العلاء، وغيرهما، ثم تأتي الدفعة الثانية التي تتلمذت على يد الدفعة الأولى، متمثلة في «الخليل بن أحمد الفراهيدي، ويونس بن حبيب» وغيرهما، ويأتي سيبويه في الدفعة الثالثة. وهكذا توالت دفعات الخريجين، وكل هذا يعكس أصالة المدرسة وعراقتها، وأنه صار لها صدى في الواقع التعليمي، تمتلك من عوامل الجذب ما يؤهلها إلى وضعها في الصدارة.

وجدير بالذكر أن المتعلمين كانوا مصنفين داخل العملية التعليمية في ذلك الوقت إلى عدة أصناف، منها: المتعلم المبتدىء، وهو ذلك المتعلم الذي يبدأ

تعلمه للقواعد من خلال دعم من سبقه في التعليم من المتعلمين الأكثر خبرة، والمتعلم الخبير، وهو ذلك الذي يساعد زملاءه في تعلم القواعد اللغوية، وهذا النوع من المتعلمين كان أداة المعلمين في تجميع القواعد وتصنيفها، ومناقشتها مع أقرانه من ذوي الخبرة للرجوع في النهاية إلى المعلم؛ لضمان صحة هذه القواعد، كما قام سيبويه بتدوين علم الخليل في الكتاب، ومن الأدوار التي يقوم بها المتعلم الخبير، ترديد ما يقوله المعلم على أقرانه في جلسة التعلم.

٣-أن المدرسة وضعت هدفا محددا لها يتلخص في: وضع قواعد للغة العربية تواجه ظاهرة اللحن التي تفشت؛ حفاظا على قراءة القرآن وقراءاته بالصورة التي نزل عليها.

٤-تم وضع الآليات والاستراتيجيات لتحقيق الهدف الذي وضعته المدرسة، تتمثل في:(أ) اطراد القواعد. (ب) أن تكون مبنية على الاستقراء الدقيق لكلام العرب الموثوق بهم. (ج) أن تكون كل قاعدة أصلا عاما يمكن قياس الجزئيات عليه قياسا دقيقا.

٥-تم تحديد البيئة اللغوية التي تساعد في تحقيق الهدف بمعاييره، التي سبقت الإشارة إليها في (٢، ٣) ووضعوا ضابطا مهما لها يتلخص في «احتفاظ أهلها باللغة السليمة الناتجة عن عدم اختلاطهم بغير العرب»

وتتمثل في: (أ) الرحلة إلى أعماق نجد وبوادي الحجاز وتهامة، تميم، وقيس، وأسد، وطيئ، وهذيل، وبعض عشائر كنانة. (ب) استثمار من زحفوا إلى بلدتهم من بوادي نجد. (ج) الإفادة من الأعراب الكاتبين الذين قدموا إلى البصرة واحترف تعليم شبابها الفصحى السليمة وأشعارها وأخبار أهلها. (د) كون القرآن الكريم بقراءاته مصدرا أساسيا من مصادر تقعيدهم للغة.

وبهذا التصور الدقيق، استطاع معلمو اللغة العربية أن يحققوا الهدف الرئيس الذي وضعوه، ووضعوا من الاستراتيجيات والآليات الكفيلة بتحقيقه.

المرحلة الثانية: تأليف محتوى علمي لتقعيد اللغة العربية:

إذا كانت النظرة الحديثة تؤكد ضرورة تأليف محتوى علمي جيد؛ لتحقيق الأهداف المرجوة منها في التعليم، وأن يتم القيام بإعداد كتب علمية تتضمن هذا المحتوى؛ فإن معلمو اللغة العربية الأوائل قد استشرفوا هذا الأمر مبكرا بإعدادهم محتوى تعليمي متميز لتقعيد اللغة العربية.

ينبغي التنويه إلى أن كل شخصية من شخصيات هذه المدرسة صار معلما بعد أن كان متعلما، وخَلَّفَ للأمة كثيرا من المصادر الحافلة بالعديد من الإنجازات، التي تعتبر إلى يومنا هذا مصدرا لا يمكن تجاوزه من مصادر تعلم العربية، لعل من أشهرها «الكتاب» لسيبويه، والتي تتضح قيمته من شهادة كثير من العلماء الأثبات له، ذكرنا جنبا منها عند تناولنا المعلم «سيبويه» في المبحث السابق، ونضيف إليها موقفا يسرده الجاحظ، «أردت الخروج إلى محمد ابن عبد الملك «الزيات وزير المعتصم» ففكرت في شيء أهديه إليه، فلم أجد شيئا أشرف من كتاب سيبويه، وقلت له: أردت أن أهدي إليك شيئا، ففكرت، فإذا كل شيء عندك، فلم أر أشرف من هذا الكتاب، وقد اشتريته من ميراث الفراء، فقال ابن عبد الملك: والله ما أهديت إلي شيئا أحب إلي منه»(٣٣)

و«قد نسَّق سيبويه أبوابه وأحكمها إحكاما دقيقا، وخاصة إذا عرفنا أنه أول كتاب جامع في قواعد النحو والصرف. وقد جعله في قسمين كبيرين، أما القسم الأول فخصّه بالنحو ومباحثه، وكاد لا يترك في هذه المباحث جانبا إلا استقصاه من جميع أطرافه في الجزء الأول من الكتاب وأوائل الجزء الثاني، حتى إذا فرغ من هذه المباحث انتقل يبسط في دقة القسم الثاني وما يخوض فيه من المباحث الصرفية، محيطا بكل تفاصيلها إحاطة تامة، واصلا لها بمادة صوتية واسعة من مثل الحديث عن الإمالة والوقف والروم والإشمام والإشباع وما إلى ذلك.

وقد تحول ما ذكره من قواعد النحو والصرف إلى ما يشبه نجوما قطبية ثابتة، ظل النحاة بعده إلى اليوم يهتدون بأضوائها في مباحثهم ومصنفاتهم. ويمكن أن نقول بصفة عامة: إن الكثرة من المصطلحات النحوية والصرفية التي لا تزال شائعة على كل لسان في عصرنا، كان لكتابه الفضل الأول في إشاعتها وإذاعتها طوال العصور، وكأنه لم يترك للنحاة من بعده إلا ما لا خطر له..»(٣٤)

وبهذا يكون سيبويه أول من ألف محتوى علمياً جامعاً لقواعد اللغة العربية في تاريخ العرب، كما أن ابن جني أول من صنف كتاباً مستقلاً في علم الأصوات كما بينا في المبحث السابق.

ثم تواصلت جهود هذه المدرسة على يد أجيالها المتتابعين، فقد تخرج على يد سيبويه متعلمون كُثُر، لعل من أبرزهم «الأخفش الأوسط» ويروى عنه أنه كان يقول: «كنت أسأل سيبويه عما أشكل عليَّ منه، فإن تصعَّب الشيء منه قرأته عليه». وقد جلس بعده للطلاب يمليه ويشرحه ويبينه، وعنه أخذه تلاميذه البصريون من مثل الجرمي والمازني.[٣٥]

وكأن المدرسة البصرية قد وصلت إلى مرحلة اعتماد «الكتاب» لسيبويه مصدرا أساسيا من مصادرها، لا يمكن لأي منتسب إليها أن يتجاوزه، كما هو –الآن – فيما يطلق عليه في توصيفات المقررات الدراسية بالكتاب المقرر، وصارت الكتب الأخرى التي يصنفها المنتمون لهذه المدرسة بمثابة ما يطلق عليه –حديثا– بالمراجع المساندة، وهي في مجملها بمثابة شرح لكتاب سيبويه.

ونضخت هذه المدرسة نضوجا سمح لكثير من منسوبيها أن يختلفوا مع معلميهم في بعض المسائل النحوية؛ فـ «الأخفش الأوسط» والذي يُعَدُّ أكبر أئمة البصريين بعد سيبويه–خالف أستاذه في كثير من المسائل، يقول ضيف: «وفي رأينا أنه هو الذي فتح أبواب الخلاف عليه، بل هو الذي أعد لتنشأ، فيما بعد، مدرسة الكوفة ثم المدارس المتأخرة المختلفة، فإنه كان عالما بلغات العرب، وكان ثاقب الذهن حاد الذكاء، فخالف أستاذه سيبويه في كثير من المسائل، وحمل ذلك عنه الكوفيون، ومضوا يتسعون فيه، فتكونت مدرستهم.»[٣٦]

وهذا الاختلاف لا يمكن أن ينظر إليه كظاهرة سلبية، بل يعتبر مؤشرا إيجابيا؛ لإثراء الفكر التقعيدي لدى معلمي ومتعلمي اللغة العربية المتقدمين.

المرحلة الثالثة: تنوع طرق التعليم والتعلم:

تنوعت طرق التعليم والتعلم لقواعد اللغة العربية، ومن أهم مظاهر هذا التنوع ما يمكن إيجازه في النقاط التالية:

١- تعدد المدارس النحوية، فبعد أن كان معلمو البصرة هم المهيمنون على تدريس قواعد اللغة العربية، بدأت ظهور ما يمكن أن نطلق عليه تنافسية بناءة في مجال تدريس قواعد اللغة العربية، فظهرت المدرسة الكوفية، يقول ضيف: «وينبغي أن يستقر في الأذهان أن المدرسة الكوفية لا تباين المدرسة البصرية في الأركان العامة للنحو، فقد بنت نحوها على ما أحكمته البصرة من تلك الأركان، التي ظلت إلى اليوم راسخة في النحو العربي، غير أنها مع اعتمادها لتلك الأركان استطاعت أن تشق لنفسها مذهبا نحويا جديدا، له طوابعه وله أسسه ومبادئه.»[٣٧]

ويمكن سرد بعض مظاهر المدرسة الكوفية في طرق التعلم والتعليم لقواعد اللغة العربية في النقاط التالية: (أ) الاتساع في الرواية والقياس، فالبصريون اقتصروا في رواياتهم على أهل البادية دون سواهم، بينما توسع الكوفيون بالأخذ عن عرب البادية والحضر، وبالتالي يمكن أن يكون ما هو شاذ أو ضعيف عند البصريين، مقيس ومطرد عند الكوفيين. (ب) التعددية المصطلحية: وتتمثل في أن الكوفيين صارت لهم مصطلحات مغايرة للمصطلحات التي يستعملها البصريون في طرق تعليمهم قواعد العربية؛ فالبصريون يطلقون على نحو «قائم» اسم فاعل، بينما يطلق عليه الكوفيون مصطلح «الفعل الدائم» والبصريون يستعملون مصطلح «الضمير» بينما الكوفيون يستعملون مصطلح «المكني أو الكناية» والبصريون يعبرون بمصطلح «التمييز» بينما الكوفيون يطلقون عليه «التفسير» إلى غير ذلك.

٢- المناظرات: تعد المناظرة أحد أهم الطرق التدريسية الحديثة، التي تستعمل في التعليم والتعلم، وقد أسهم تنوع المدارس النحوية في شيوع المناظرات، التي كان له دور كبير في لإثراء عملية تعليم وتعلم قواعد اللغة، ويمكن ذكر صورا من هذه المناظرات:

(أ)»مجلس سيبويه مع الكسائي وأصحابه بحضرة الرشيد، حدثني أبو الحسن قال: حدثني أبو العباس أحمد بن يحيى، وأبو العباس محمد بن يزيد وغيرهما قال أحمد: حدثني سلمة قال: قال الفراء: قدم سيبويه على البرامكة، فعزم يحيى على الجمع بينه وبين الكسائي، فجعل لذلك يوما، فلما حضر تقدمت والأحمر فدخلنا، فإذا بمثالٍ في صدر المجلس، فقعد عليه يحيى، وقعد إلى جانب المثال جعفرٌ والفضل ومن حضر بحضورهم، وحضر سيبويه فأقبل عليه الأحمر فسأله عن مسألةٍ أجاب فيها سيبويه، فقال له: أخطأت.

ثم سأله عن ثانية فأجابه فيها، فقال له: أخطأت. ثم سأله عن ثالثة فأجابه فيها فقال له: أخطأت. فقال له سيبويه: هذا سوء أدب!

قال: فأقبلت عليه فقلت: إن في هذا الرجل حدا وعجلة، ولكن ما تقول فيمن قال: هؤلاء أبون، ومررت بأبين، كيف تقول مثال ذلك من وأيت أو أويت. قال: فقدر فأخطأ. فقلت: أعد النظر فيه. فقدر فأخطأ. فقلت: أعد النظر، ثلاث مرات، يجيب ولا يصيب. قال: فلما كثر ذلك قال: لست أكلمكما أو يحضر صاحبكما حتى أناظره. قال: فحضر الكسائي فأقبل على سيبويه فقال: تسألني أو أسألك؟ فقال: لا، بل سلني أنت. فأقبل عليه الكسائي فقال له: ما تقول أو كيف تقول: قد كنت أظن أن العقرب أشد لسعة من الزنبور فإذا هو هي، أو فإذا هو إياها؟ فقال سيبويه: فإذا هو هي. ولا يجوز النصب.

فقال له الكسائي: لحنت. ثم سأله عن مسائل من هذا النوع: خرجت فإذا عبد الله القائم، أو القائم؟ فقال سيبويه في كل ذلك بالرفع دون النصب. فقال الكسائي: ليس هذا كلام العرب، العرب ترفع في ذلك كله وتنصب. فدفع سيبويه قوله، فقال يحيى بن خالد: قد اختلفتما وأنتما رئيسا بلديكما فمن ذا يحكم بينكما؟ فقال الكسائي: هذه العرب ببابك، قد جمعتهم من كل أوب، ووفدت عليك من كل صقع، وهم فصحاء الناس، وقد قنع بهم أهل المصرين، وسمع أهل الكوفة وأهل البصرة منهم، فيحضرون ويسألون. فقال يحيى وجعفر: لقد أنصفت. وأمر بإحضارهم، فدخلوا وفيهم أبو فقعسٍ، وأبو زياد، وأبو الجراح، وأبو ثروان، فسئلوا عن المسائل التي جرت بين الكسائي وسيبويه، فتابعوا الكسائي وقالوا بقوله. قال: فأقبل يحيى على سيبويه فقال له: قد تسمع أيها

الرجل. قال: فاستكان سيبويه، وأقبل الكسائي على يحيى فقال: أصلح الله الوزير، إنه قد وفد عليك من بلده مؤمِّلا، فإن رأيت ألا ترده خائبا. فأمر له بعشرة آلاف درهم، فخرج وصير وجهه إلى فارس، فأقام هناك حتى مات ولم يعد إلى البصرة.

قال أبو العباس: وإنما أدخل العماد في قوله: فإذا هو إياها، لأن ((فإذا)) مفاجأة، أي فوجدته ورأيته. ووجدت ورأيت تنصب شيئين، ويكون معه خبر، فلذلك نصبت العرب.» (٣٨)

يقول الطنطاوي – معلقا على هذه الحادثة –: «ويرى جمهرة العلماء أن إصبع السياسة لعبت دورا كبيرا في هذه الحادثة الخطيرة؛ لأنها حكم بين البلدين لا بين الرجلين، مما وافق العرب الكسائي إلا لعلمهم أنه ذو حظوة عند الرشيد وحاشيته، وهم على يقين أن الحق مع سيبويه، على أنه روي أنهم قالوا: القول قول الكسائي، بإيعاز رجال الدولة، ولم ينطقوا بالنصب إذ لا تطاوعهم ألسنتهم؛ ولذا طلب سيبويه أمرهم بالنطق بها لكنه لم يستمع له...»(٣٩)

«اجتمع أبو عمر الجرمي (وهو بصري) وأبو زكريا يحيى بن زياد الفراء (وهو كوفي) فقال الفراء للجرمي: أخبرني عن قولهم: زيد منطلق لِمَ رفعوا زيدا؟ فقال له الجرمي: بالابتداء، فقال له الفراء: وما معنى الابتداء؟ فقال الجرمي: تعريته من العوامل اللفظية، قال له الفراء: فأظهِرْه، فقال: هذا معنى لا يظهر، يريد أنه عامل معنوي، قال له الفراء: فمثِّلْه، قال الجرمي: لا يتمثل، قال الفراء: ما رأيت كاليوم عاملا لا يظهر ولا يتمثل. فقال الجرمي: أخبرني عن قولهم: زيد ضربته، بم رفعتم زيدا؟ قال الفراء: بالهاء العائدة على زيد؛ «لأن الخبر عنده إذا لم يكن اسما رفع المبتدأ الضمير المتصل بالفعل». فقال الجرمي: الهاء اسم، فكيف يرفع الاسم؟ فقال الفراء: نحن لا نبالي من هذا، فإنا نجعل كل واحد من المبتدأ والخبر عاملا في صاحبه في نحو: زيد منطلق. فقال له الجرمي: يجوز أن يكون كذلك في: زيد منطلق؛ لأن كل واحد من الاسمين مرفوع في نفسه، فجاز أن يرفع الآخر، وأما الهاء في ضربته فهي في محل نصب، فكيف ترفع الاسم؟ «يريد أن فاقد الشيء لا يعطيه لغيره». فقال الفراء: لم نرفعه به وإنما رفعناه بالعائد «أي: الضمير بصفته عائدا عليه لا بصفته منصوبا». فقال له الجرمي: وما العائد؟ فقال الفراء: معنى، فقال

الجرمي: أظهره، فقال: لا يظهر، فقال له: مثله، فقال: لا يتمثل. فقال له الجرمي: لقد وقعتَ فيما فررت منه». وبذلك أسكته.

والجرمي يريد أن الفراء انتهى بعامل المبتدأ في مثل: زيد ضربته، إلى أنه عامل معنوي، وغاية ما هنالك أنه تارة يجعله لفظيا في مثل: زيد منطلق وتارة يجعله معنويا كما في المثال الآنف، وبذلك يلتقي برأي سيبويه القائل بأن العامل معنوي دائما، ومن هنا أفحم الفراء وألزمه الحجة. (٤٠)

وكتب التراث مليئة بمثل هذه المواقف التي تبرهن على حضور أسلوب المناظرة في مجالسهم التعليمية؛ مما كان له الأثراء في لإثراء المكتبة العربية ثراء تُغبَطُ عليه.

المبحث الرابع

معلمو ومتعلمو الصناعة المعجمية في التراث العربي

يهدف هذا المبحث إلى تعرف مفهوم الصناعة المعجمية، ودور معلمي ومتعلمي الصناعة المعجمية في التراث العربي، ولتحقيق ذلك الهدف سيتم تناول مفهوم الصناعة المعجمية، ودوافع إقبال المعلمين والمتعلمين على الصناعة المعجمية في التراث العربي؛ وصولا إلى أنواع المعاجم، وكوناتها، وطرق إعدادها.

فعلم الصناعة المعجمية (Lexicography) ويعرف كذلك بالمعجماتية، التي تعد مجالا لغويا تطبيقيا؛ لإنجاز معاجم أحادية اللغة أو ثنائيتها، والتي تفرض على سالكها مهارة ترتيب المفردات، وتدقيق معانيها مع تطبيق نظرية تعريف لوحدات المعجماتية، وتصنيف التعريفات؛ فهو يتناول أنواع المعاجم، ومكوناتها، وطرق إعدادها.

ومن خلال التعريف يمكننا الوقوف على خصائص المعجم:

١-جمع مفردات اللغة.

٢- ترتيب هذه المفردات.

٣- شرح المفردات شرحا وافيا.

وقد كان معلمو العربية روادا في مجال الصناعة المعجمية وفقا لهذا المفهوم، ولم تختلف دوافع إقبالهم على هذا الفن كثيرا عن دوافع تقعيدهم للمجالات الصوتية والتقعيدية، ويمكن أن نوجز هذه الدوافع في ثلاثة أنواع:

١-دافع ديني، يتمثل في الحفاظ على لغة القرآن من اللحن، والفهم الخاطئ لمفرداته.

٢-دافع اجتماعي، يتمثل في دخول الأعاجم في دين الإسلام، وهو وإن كان مدعاة لانتشار اللحن في العربية، إلا أنه في الوقت نفسه كان سببا في تسخير عدد منهم ليس باليسير لخدمة هذه اللغة في جميع فروعها.

٣-دافع ثقافي، يتمثل في النهضة العلمية التي وصل إليها معلمو العربية الأوائل؛ مما استدعى تفكيرهم في وضع الخطط والاستراتيجيات، التي تكفل جمع مفردات اللغة، وترتيبها، وشرحها.

وكان أول من فكر في صناعة أول معجم عربي تتوفر فيه الخصائص المعجمية الخليل بن أحمد الفراهيدي، فقد وضع هدفا محددا لمشروعه العلمي يتلخص في: «توفير معجم جامع لألفاظ العربية، مرتبة ترتيبا دقيقا، مشروحة شرحا وافيا»

ويمكن تجزئة هذا الهدف إلى ثلاث غايات، كل غاية منها تمثل طريقا لتحقيق الهدف العام:

١-جمع ألفاظ العربية بطريقة حاصرة.

٢-ترتيب هذه الألفاظ ترتيبا دقيقا يُؤمَنُ معه التكرار.

٣-شرح هذه الألفاظ شرحا وافيا، يزيل غموضها.

وسيتم تناول كل غاية على حدة؛ لنستكشف الجهد الذي بذله معلم الصناعة المعجمية الأول في تاريخ العربية «الخليل بن أحمد»:

الغاية الأولى: جمع ألفاظ العربية بطريقة حاصرة:

ربما تبدو هذه الغاية - في ظاهرها - وفقا للمعطيات الحديثة في زماننا أمرا ميسورا نوعا ما، ولكن إذا ما استحضرنا الواقع الذي كان يعايشه «الخليل بن أحمد» ربما تَتَجَلَّى صعوبة تحقيق هذه الغاية، التي لا يمكن تحقيق الغايتين الأُخْرِيَتَيْن دونها.

إن جمع ألفاظ لغة واسعةِ الثروةِ كاللغة العربية أمر يحتاج إلى عمل مؤسسي، يشارك فيه مجموعات من المتخصصين؛ لا سيما إذا وضعنا في الاعتبار ضعف الإمكانات في هذا الزمن، بل انعدامها؛ قياسا على ما يتوفر في زماننا.

فلا لغة مدونة يمكن إعادة ترتيبها؛ إذ كان المُعْتَمَد عليه في هذا الزمان الرواية من أفواه العرب الخُلَّص؛ الذين لم تُصَب لغتهم بألسنة الأعاجم.

ولا طرقا مُعَبَّدَة وقتئذ؛ حتى يكون التنقل بين فيافي الصحراء المترامية الأطراف أمرا سهلا، ولا قُدْرَة مالية يمكنها النهوض بالنفقات التي يستلزمها مشروع بهذه الضخامة.

على الرغم من كل هذه المعوقات التي لا يمكن تحقيق هذه الغاية حال توفرها؛ إلا أن الله قَيَّد لهذه اللغة من ذَوَّبها بعزيمته الراسخة وغِيرَتِه المحمودة.

وكان ما يشغل الخليل لتحقيق هذه الغاية الآلية التي يمكن من خلالها جمع ألفاظ اللغة العربية بطريقة حاصرة، ووفقا للتفكير الطبيعي لا يمكن جمع الألفاظ إلا بالطريقة التقليدية المعهودة من خلال النزول إلى الميدان الواسع الفسيح، والسماع من أفواه العرب الفصحاء، وهي آلية على ما يعتريها من صعوبة بالغة مع توفر وسائل تنقل حديثة، إلا أنها لا تعطي النتائج المرجوة منها بالصورة الدقيقة؛ إذ يستحيل الزعم بالسماع من كل العرب؛ الذين كانوا يعيشون كقبائل متفرقة في أرض واسعة.

واستطاع الخليل أن يوجد آلية دقيقة، تحقق الغاية المرجوة، وتتخطى كل المعوقات، وتختصر الكثير من الوقت، وهذه الآلية كشفت براعة الخليل في استثمار العلوم الأخرى في خدمة اللغة العربية، فابتكر فكرة التقليبات المستمدة من علم الإحصاء.

فأبنية العربية لا تخرج عن كونها «أحادية: تتكون من حرف واحد؛ كلام الجر، وباء الجر الخ؛ وهذه ألفاظ محدودة لا تحتاج إلى جهد في جمعها وحصرها. وثنائية: تتكون من حرفين، كـ «من، عن» الخ، وهذه أيضا محدودة في اللغة، ثلاثية: تتكون من ثلاثة أحرف، وغالب أبنية الربية من هذا النوع، ورباعية، وخماسية، وهذه أيضا محدودة للغاية في اللغة.

وعليه يكون التَحَدِّي الذي يواجه الخليل هو حصر الأبنية الثلاثية، فاستعمل فكرة التقليبات، والتي يمكن تبسيطها في طور فهم ثلاثة مصطلحات عند الخليل: «الجذر اللغوي- المادة اللغوية - المشتقة اللغوية»

فـ «الجذر اللغوي»: يقصد به: الأحرف الثلاثة الأصلية للكلمة اللغوية، وتكتب بطريقة مفرقة « ك ت ب». و»المادة اللغوية»: يقصد بها: التقليبات الست المبنية من الجذر اللغوي «كتب-كبت-تكب-تبك-بكت-بتك» و «المشتقة اللغوية» يقصد بها: كل ما أخذ من المادة اللغوية من مفردات «كتب: يكتب، أكتب، نكتب، أكتب، اكتب، كاتب، مكتوب، مكتبة، كتاب....الخ»

فالجذر بمثابة «ساق الشجرة» والمواد اللغوية، بمثابة أغصانها، والمشتقات اللغوية كأوراقها.

بهذه الآلية استطاع الخليل أن يحصر جذور اللغوية التي يمكن تركيبها من أصوات العربية؛ إذ إن المنطق قائم على أن كل ما يتكون من مكونات محدودة؛ فإنه يمكن حصره؛ وبم أن أصوات العربية محدودة؛ فإنه يمكن حصر كل ما يتركب منها إذا وُجِدَت الآلية الصالحة لذلك.

وإذا حُصِرَت الجذور، سَهُلَ حصر المواد اللغوية، وإذا حُصِرَت المواد، حُصِرَت المشتقات.

ووفقا لهذه الآلية حصر الخليل الجذور والمواد دون أن ينزل الميدان ويجوب الصحراء، وهو ما يعكس عبقرية الرجل وإخلاصه في خدمة هذه اللغة.

الغاية الثانية: ترتيب هذه الألفاظ ترتيبا دقيقا يُؤمَنُ معه التكرار:

بعد تحقيق الغاية الأولى رأى الخليل أن يُجِد آلية لترتيب ما جمعه من جذور ومواد، وبم أن اللغة تتكون بالأساس من مجموعة من الأصوات؛ فإن ترتيب ألفاظها مبني على أصل ترتيب ما تتكون منه.

وأصوات العربية رُتِّبَتْ قبل الخليل على نمطين: الأول: الترتيب الأبجدي: «أ ب ج د ه و ز ..الخ. الثاني: الترتيب الألفبائي: «أ ب ت ث ج ح ....الخ» ومن العجيب أن الخليل لم يرتض أيا من الترتيبين رغم شهرة الثاني وسهولته.

وابتكر ترتيبا جديدا لأصوات العربية مبنيا على مخارجها، فرتب أصوات العربية حسب الأبعد مخرجا، كما هو موضح في الجدول التالي:

رقم الكتاب	الحرف	رقم الكتاب	الحرف	رقم الكتاب	الحرف
١	العين	١١	الصاد	٢١	اللام
٢	الحاء	١٢	السين	٢٢	النون
٣	الهاء	١٣	الزاي	٢٣	الفاء
٤	الخاء	١٤	الطاء	٢٤	الباء
٥	الغين	١٥	الدال	٢٥	الميم
٦	القاف	١٦	التاء	٢٦	الواو والياء

رقم الكتاب	الحرف	رقم الكتاب	الحرف	رقم الكتاب	الحرف
٧	الكاف	١٧	الظاء	٢٧	الألف
٨	الجيم	١٨	الذال	٢٨	الهمزة
٩	الشين	١٩	الثاء		
١٠	الضاد	٢٠	الراء		

وربما يقال: لم عدل الخليل عن الترتيب «الألفبائي» المتعارف عليه وآثر هذا الترتيب على صعوبته؟

ويُعْتقَد أن السبب في ذلك يرجع إلى ما يمكن تسميته ببراعة التسويق لفكرته؛ إذ إن الخليل أول من اكتشف مخارج أصوات العربية؛ فأراد الترويج والتسويق لهذا الابتكار من خلال حَمْلِ كل من يقصد معجمه إل التعرف على ابتكاره واستيعابه بصورة صحيحة؛ حتى يتمكن من الوصول إلى معرفة معنى الكلمة التي يريد الكشف عنها.

وقسم الخليل معجمه إلى ثمانية وعشرين كتابا؛ رتب هذه الكتب حسب الأبعد مخرجا؛ وفقا لما هو موضح في الجدول.

ثم جعل تحت كل باب ستة أبواب؛ رتبها حسب عدد حروف الكلمة ونوعيتها: «باب الثنائي، باب الثلاثي الصحيح، باب الثلاثي المعتل، باب الثلاثي اللفيف، باب الرباعي، باب الخماسي».

والهدف من هذا الترتيب، ضمان الوصول إلى الكلمة المراد الكشف عنها من ناحية، وعدم التكرار من ناحية أخرى.

وللتوضيح، إذا أردنا الكشف عن معنى كلمة «استمعوا» في معجم «العين» للخليل؛ فإن الأمر يستلزم تحديد أمور أربعة «الحروف الأصلية للكلمة، الكتاب الذي تقع فيه الكلمة، والباب، والتقليبة».

والوصول إلى الحروف الأصلية يتحقق من خلال «الميزان الصرفي» فـ «استمعوا» على وزن «افتعلوا» يتم حذف الحروف الزائدة؛ فتكون الحروف الأصلية «سمع».

حتى يمكننا تحديد «الكتاب» الذي تقع فيه الكلمة لابد من ترتيب هذه الحروف حسب الأبعد مخرجا؛ بالاستعانة بالجدول السابق؛ فيكون ترتيبها «ع س م» وبهذا نكون قد وصلنا إلى تحديد «الجذر اللغوي» للكلمة.

فـ «استمعوا» تقع في كتاب «العين» باب «الثلاثي الصحيح» وبهذا تتبقى معلومة واحدة؛ وهي تحديد التقليبة «المادة اللغوية» التي تقع فيها، وهذا يكون من خلال تقليب حروف الكلمة:

التقليبة	١	٢	٣	٤	٥	٦
المادة	ع س م	ع م س	س ع م	س م ع	م ع س	م س ع

فـ «استمعوا» في كتاب «العين» باب «الثلاثي الصحيح» التقليبة «الرابعة».

ووفقا لهذه الاستراتيجية المحكمة التي قدمها الخليل يكون قد أعطى كل من يقصد معجمه خريطة واضحة لكيفية الوصول إلى ما يريد.

وبهذا يكون الخليل قد جمع جذور اللغة وموادها، ورتبها في كتب وأبواب قبل أن يبدأ في شرح معانيها، الذي يحتاج إلى النزول إلى الميدان.

الغاية الثالثة: شرح هذه الألفاظ شرحاً وافياً، يزيل غموضها:

وهنا اعتمد الخليل على القرآن الكريم، والحديث الشريف، وما حفظه من أشعار العرب ودواوينها، ومشافهة العرب الخُلَّص، وأخذ في استخلاص مشتقات كل مادة لغوية من واقع هذه النصوص، وشرح معانيها من خلال استعمال هذه النصوص لها.

وكل مادة لغوية لم يجد استعمالا للعرب لها في ضوء ما توفر له من نصوص، يصفها بأنها مهملة.

نعم جاء من بعد الخليل من أثبت استعمال العرب لبعض ما نعته الخليل بالإهمال، ولا ضير في ذلك؛ فالخليل لم يزعم أنه جاب كل القبائل العربية وسمع منها، ولكن يكفيه أنه فتح الباب أمام من لحقوا به ليُكْمِلُوا مسيرة الصناعة المعجمية.

ثم توالت الصناعة المعجمية بعد الخليل مع احتفاظ الخليل بلقب المبدع الأول، وأن من تبعوه مطورين لفكرته؛ وأصبح التطوير محصورا في الغايتين «الثانية، والثالثة» لأن الخليل كفى من بَعْدَه مؤونة جمع الألفاظ.

وصار للعربية عدد من المعاجم لا يمكن توفره للغة أخرى، تختلف في أحجامها، وأنماط ترتيبها، وطرق التعبير عن المعنى فيها؛ مما لا يمكن الاستطراد فيه في هذا الفصل.

ومن واقع ما تم تناوله في مباحث هذا الفصل يمكننا أن نقف على بعض النقاط المهمة:

أولاً: أن اللغة العربية لغة ذات طابع خاص، فبها نزل القرآن، وهو ما يجعل الحفاظ عليها والاهتمام بتعلمها وتعليمها أمر دين، فمن دونها لا يمكن فهم القرآن والسنة وتراث الأمة، وقد كان هذا هو الدافع الأساس لعلماء الأمة المتقدمين.

ثانياً: أن الاهتمام باللغة العربية لدى المتقدمين لم يكن مقتصرا على علماء اللغة فقط، بل شارك كثير من العلماء ذوي التخصصات الأخرى في خدمة اللغة العربية، كعلماء القراءات والطب وغيرهم، وهو ما يؤكد أن كل من أوتي علما أو فنا يمكنه أن يخدم هذه اللغة خدمة لشريعة الله تعالى.

ثالثاً: شيوع اللحن في اللغة العربية كان من أهم الدوافع التي دعت العلماء للاهتمام باللغة العربية على كل مستوياتها اللغوية، وذلك حرصا على الأداء السليم للنص القرآني، وضمان الفهم اللائق لنصوص الشريعة.

رابعاً: استطاع معلمو اللغة العربية الأوائل أن يضعوا التدابير العلمية الدقيقة، والضوابط السليمة، التي تحول دون الوقوع في اللحن والخطأ، سواء على المستويات: الصوتية، والصرفية، والتركيبية، والمعجمية.

خامساً: أدرك معلمو اللغة العربية الأوائل حقيقة الانطلاق في وضع قواعد اللغة العربية من المدخل السمعي الشفهي؛ فاللغة بالأساس بنت السماع، بل جعلوا من معايير الحكم على صحة اللغة – الاحتكام إلى السماع.

سادساً: من أهم مظاهر اهتمام الأوائل باللغة العربية: على المستوى القيادي؛ فقد كان بعض أمراء المؤمنين ونوابهم أصحاب سبق في توجيه معلمي اللغة العربية المتقدمين لإنجاز مشاريع خدمت اللغة، وانتشار المدارس اللغوية في البصرة والكوفة، وتدوين المجالس العلمية التي عكست روح الحوار والمناقشة والعصف الذهني، وكذلك اهتمام الأمراء بتأديب أولادهم في اللغة العربية إلى غير ذلك من المظاهر التي كان لها تأثير في النهوض باللغة العربية.

سابعاً: استعمل معلمو اللغة العربية المتقدمين ومتعلميهم العديد من وسائل وطرق التدريس التي كشفت عن وعيهم بالاستراتيجيات المناسبة لتعليم اللغة العربية، كالاندماج والاختلاط بين العرب الخُلَّص، والكتاتيب، وحلقات التدريس، والمجالس المتخصصة في الجوانب اللغوية.

ثامناً: كان أول ما اهتم به معلمو اللغة العربية المتقدمين أصوات اللغة العربية، وهو ما يتناغم مع الرؤية الحديثة في تعليم اللغات؛ إذ لا يمكن أن تكتسب أي لغة إلا بعد تعلم أصواتها نطقا وكتابة، وقد برع معلمو اللغة العربية ومتعلميها الأوائل في وضع المعايير الدقيقة لنطق أصوات اللغة العربية، بل وكان ابن جني أول عالم يضع كتابا مستقلا في أصوات اللغة العربية، أسماه: سر صناعة الإعراب، بل تطور الأمر على يد الطبيب ابن سينا؛ الذي نقل دراسة أصوات اللغة العربية من الدراسة الذاتية المبنية على الملاحظة، إلى الجانب التشريحي الفسيولوجي الدقيق.

تاسعاً: من أهم ثمار التنافس بين معلمي ومتعلمي اللغة المتقدمين- ظهور أكبر مدرستين لغويتين، الأولى: في البصرة، والثانية: في الكوفة، وتميزت كل مدرسة بتوفر قيادة لها، ومراجع تخصها، وآراء تتبناها، وتمنح كل مدرسة شهادة تخرج لمنتسبيها، وقد خرجت كل مدرسة دفعات من المتعلمين صاروا بعد ذلك معلمين، أطلق عليها العلماء طبقات العلماء.

عاشراً: بم أن كل لغة تستمد قوتها وعراقتها من امتلاكها لبنك معلوماتي يحوي مفرداتها وتراثها؛ فقد برع معلمو ومتعلمو اللغة العربية المتقدمين في تدوين تراث اللغة العربية؛ فكان لهم السبق في الإفادة من الصناعة المعجمية؛ فتركوا لنا مكتبة حافلة بكثير من المعاجم المتنوعة، والدواوين الشعرية إلى غير ذلك.

حواشي الفصل :

١- الطيطي، محمد وآخرون (٢٠٠٢م). مدخل إلى التربية، ط ١، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، ص ٢٤.

٢- موقع وكيبديا https://ar.wikipedia.org/wiki

٣- الزغبي، أمل، من خلال التواصل عبر الواتساب.

٤- الناقة، محمود كامل (٢٠٠١م). تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العام في جمهورية مصر العربية - دراسة وتقويم، كلية التربية - جامعة عين شمس، ص ١٣، ١٤ بتصرف.

٥- ابن جني، أبو الفتح عثمان (١٩٥٦م). الخصائص، ط ٤، الهيئة المصرية العامة للكتاب، تحقيق، محمد علي النجار، (١/ ٧٦)

٦- أنيس، إبراهيم، (د.ت) اللغة بين القومية والعالمية، دار المعارف بمصر، ص ١١

٧- ابن خلدون، عبدالرحمن، (١٩٨٨م). تاريخ العرب والبربر، ط ٢، دار الفكر، تحقيق خليل شحادة، ص ٧٤٨.

٨- ابن خلدون، عبد الرحمن، (١٩٨٨م). تاريخ العرب والبربر، ط ٢، دار الفكر، تحقيق خليل شحادة، ص ٧٥١.

٩- الأصفهاني، أبو الفرج (د. ت) الأغاني، ط ٢، دار الفكر، تحقيق، سمير جابر، ٢/ ٩٣.

١٠- الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز(١٤٢٧هـ). سير أعلام النبلاء، دار الحديث القاهرة، ٥/ ٣٦: ٣٨

١١- التنوخي، أبو المحاسن المفضل بن محمد بن مسعر(١٩٩٢م). تاريخ العلماء النحويين من البصريين والكوفيين وغيرهم، هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، القاهرة، تحقيق: الدكتور عبد الفتاح محمد الحلو ص ١٦٧.

١٢- القفطي، جمال الدين أبو الحسن علي بن يوسف (١٩٨٢م) تح/ محمد أبو الفضل إبراهيم. ط ١، الناشر: دار الفكر العربي بالقاهرة، ومؤسسة الكتب الثقافية ببيروت، ٣/ ٣٤٣.

١٣- اسماعيل، محمد بكر(١٩٩٩م). دراسات في علوم القرآن، ط ٢، دار المنار، ص ١٤٨.

١٤- الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز(١٤٢٧هـ). سير أعلام النبلاء، دار الحديث القاهرة، ٧/ ٩٧

١٥- الفراهيدي، الخليل بن أحمد (د.ت) العين، تحقيق، مهدي المخزومي، وإبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، ١/ ٥٨

١٦- الفراهيدي، الخليل بن أحمد (د.ت) العين، تحقيق، مهدي المخزومي، وإبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، ١/ ٤٧

١٧- الفراهيدي، الخليل بن أحمد (د.ت) العين، تحقيق، مهدي المخزومي، وإبراهيم السامرائي، دار مكتبة الهلال، ١/ ٥٢

١٨- هارون، عبد السلام محمد (١٩٨٨م). مقدمة تحقيق الكتاب لسيبويه، ط ٣، مكتبة الخانجي، القاهرة، ١/ ٨وما بعدها

١٩- عبد الواحد، أبو الطيب اللغوي (٢٠٠٩م) مراتب النحويين، تحقيق/ محمد أبو الفضل إبراهيم، شركة أبناء شريف الأنصاري، صيدا-لبنان، ص ٧٣

٢٠- سيبويه، عمرو بن قنبر(١٩٨٨م). الكتاب، تحقيق/ عبد السلام هارون، ط ٣، مكتبة الخانجي، القاهرة، ٤/ .٤٣٦

٢١- البركاوي، عبد الفتاح عبد العليم (٢٠٠٦م). محاضرات في مصادر علوم العربية، ط ١، نشر المؤلف، من ص ٣٦:٥٧

٢٢- ابن جني، أبو الفتح عثمان (١٩٥٦م). الخصائص، ط ٤، الهيئة المصرية العامة للكتاب، تحقيق، محمد علي النجار، ١/ ٨

٢٣- ابن جني، أبو الفتح عثمان (٢٠٠٠م). سر صناعة الإعراب، ط ١، دار الكتب العلمية بيروت-لبنان، (١/ ٢٢)

٢٤- ابن جني، أبو الفتح عثمان (٢٠٠٠م). سر صناعة الإعراب، ط ١، دار الكتب العلمية بيروت-لبنان، ١/ ١٨

٢٥- الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز(١٤٢٧هـ). سير أعلام النبلاء، دار الحديث القاهرة، ١٣/ ١٩٩

٢٦- أنيس، إبراهيم(١٩٧٥م). الأصوات اللغوية، ط ٥، مكتبة الأنجلو المصرية، ص ١٤٠وما بعدها بتصرف كبير.

٢٧- ابن جني، أبو الفتح عثمان (١٩٥٦م). الخصائص، ط ٤، الهيئة المصرية العامة للكتاب، تحقيق، محمد علي النجار، ٣/ ٢٤٩

٢٨- الحموي، شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي (١٩٩٣م). معجم الأدباء، تح/ إحسان عباس، ط ١، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ١/ ٨٢

٢٩- الدينوري، أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة (١٤١٨هـ). عيون الأخبار، دار الكتب العلمية بيروت، ٢/ ١٧٤

٣٠- الزجاجي، عبد الرحمن بن إسحاق البغدادي النهاوندي (١٩٨٧م). الأمالي، ط ٢، تحقيق: عبد السلام هارون، الناشر: دار الجيل - بيروت، ١/ ٢٠

٣١- الجاحظ، عمرو بن بحر بن محبوب الكناني بالولاء، الليثي، أبو عثمان (١٤٣٢هـ) البيان والتبيين، دار ومكتبة الهلال، بيروت، ٢/ ١٥١

٣٢- الطنطاوي، محمد (٢٠٠٥م) نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، عالم الكتب، ص ١٤، ١٥

٣٣- ضيف، أحمد شوقي (د.ت) المدارس النحوية، ط ٧، دار المعارف، ص ١٨

٣٤- ضيف، أحمد شوقي (د.ت) المدارس النحوية، ط ٧، دار المعارف، ص ٦٠

٣٥- ضيف، أحمد شوقي (د.ت) المدارس النحوية، ط ٧، دار المعارف، ص ٦٠

٣٦- ضيف، أحمد شوقي (د.ت) المدارس النحوية، ط ٧، دار المعارف، ص ٩٤ بتصرف.

٣٧- ضيف، أحمد شوقي (د.ت) المدارس النحوية، ط ٧، دار المعارف، ص ٩٥

٣٨- ضيف، أحمد شوقي (د.ت) المدارس النحوية، ط ٧، دار المعارف، ص ١٥٨

٣٩-الزجاجي، عبد الرحمن بن إسحاق البغدادي النهاوندي (١٩٨٣م). مجالس العلماء، تحقيق/ عبد السلام محمد هارون، ط ٢، الناشر: مكتبة الخانجي - القاهرة، دار الرفاعي بالرياض، ص ٩، ١٠

٤٠- الطنطاوي، محمد (٢٠٠٥م). نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، عالم الكتب، ص ٣١

٤١- ضيف، أحمد شوقي (د.ت) المدارس النحوية، ط ٧، دار المعارف، ص١١٣ وما بعدها.

٤٢- المصادر والمراجع :

٤٣- الأصفهاني، أبو الفرج (د. ت) الأغاني، ط ٢، دار الفكر، تحقيق، سمير جابر.

٤٤- أنيس، إبراهيم (١٩٧٥م) الأصوات اللغوية، ط ٥، مكتبة الأنجلو المصرية.

٤٥- البركاوي، عبد الفتاح عبد العليم (٢٠٠٦م). محاضرات في مصادر علوم العربية، ط ١، نشر المؤلف.

٤٦- ابن جني، أبو الفتح عثمان (١٩٥٦م). الخصائص، ط ٤، الهيئة المصرية العامة للكتاب، تحقيق، محمد علي النجار.

٤٧- (٢٠٠٠م) أبو الفتح عثمان، سر صناعة الإعراب، ط ١، دار الكتب العلمية بيروت-لبنان.

٤٨- ابن خلدون، عبد الرحمن (١٩٨٨م). تاريخ العرب والبربر، ط ٢، دار الفكر، تحقيق خليل شحادة.

٤٩- التنوخي، أبو المحاسن المفضل بن محمد بن مسعر ١٩٩٢م). تاريخ العلماء النحويين من البصريين والكوفيين وغيرهم، هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، القاهرة، تحقيق: الدكتور عبد الفتاح محمد الحلو.

٥٠- الجاحظ، عمرو بن بحر بن محبوب الكناني بالولاء، الليثي، أبو عثمان (١٤٣٢هـ). البيان والتبيين، دار ومكتبة الهلال، بيروت.

٥١- الحموي، شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي (١٩٩٣م). معجم الأدباء، تح/ إحسان عباس، ط ١، دار الغرب الإسلامي، بيروت.

٥٢- الدينوري، أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة (١٤١٨هـ). عيون الأخبار، دار الكتب العلمية بيروت.

٥٣- الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز (١٤٢٧هـ). سير أعلام النبلاء، دار الحديث القاهرة.

٥٤- الزجاجي، عبد الرحمن بن إسحاق البغدادي النهاوندي (١٩٨٧م). الأمالي، ط ٢، تحقيق: عبد السلام هارون، الناشر: دار الجيل - بيروت.

٥٥- إسماعيل، محمد بكر (١٩٩٩م). دراسات في علوم القرآن، ط ٢، دار المنار.

٥٦- سيبويه، ١٩٨٨م، عمرو بن قنبر، الكتاب، تحقيق/ عبد السلام هارون، ط ٣، مكتبة الخانجي، القاهرة.

٥٧- ضيف، أحمد شوقي (د.ت). المدارس النحوية، ط ٧، دار المعارف.

٥٨- الطنطاوي، محمد(٢٠٠٥م). نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، عالم الكتب.

٥٩- الطيطي، محمد وآخرون (٢٠٠٢م) مدخل إلى التربية، ط ١، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٦٠- عبد الواحد، أبو الطيب اللغوي (٢٠٠٩م). مراتب النحويين، تحقيق/ محمد أبو الفضل إبراهيم، شركة أبناء شريف الأنصاري، صيدا-لبنان.

٦١- الفراهيدي، الخليل بن أحمد (د.ت). العين، تحقيق، مهدي المخزومي، وإبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال.

٦٢- القفطي، جمال الدين أبو الحسن علي بن يوسف (١٩٨٢م). تح/ محمد أبو الفضل إبراهيم، ط ١، الناشر: دار الفكر العربي بالقاهرة، ومؤسسة الكتب الثقافية ببيروت.

٦٣- الناقة، محمود كامل (٢٠٠١م). تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العام في جمهورية مصر العربية - دراسة وتقويم، كلية التربية - جامعة عين شمس.

٦٤- هارون، عبد السلام محمد (١٩٨٨م). مقدمة تحقيق الكتاب لسيبويه، ط ٣، مكتبة الخانجي، القاهرة.

الفصل الرابع

مؤلفات تعليم العربية في التراث العربي

د. سليمان يوسف خاطر
أستاذ النحو والصرف المشارك جامعة القصيم

مقدمة :

التأليف العلميّ نشاط بشري موغل في التاريخ، فلكل أمة مؤلفاتها التي أنجزها علماؤها ومثقفوها حسب الحاجة والإمكان في عصورهم التاريخية المختلفة. ولما جاء الإسلام واستقرت الدولة الإسلامية بعد توسع الفتوحات في أرجاء العالم نشطت حركة التأليف في علوم الشرع وما يلزمها من علوم اللغة وغيرها من شؤون الحياة المختلفة. وقد جاء التأليف في علوم العربية ضمن هذا السياق التاريخي الثقافي العلمي الممتد عبر العصور الإسلامية إلى اليوم.

يتضح من خلال ما سبق أن المؤلفات العربيّة متنوعة ومختلفة باختلاف العصور والمراحل التعليميّة ؛ وظل هذا التنوع مستمراً حتى إنشاء ما يسمى بوزارات التربية والتعليم في العالم العربيّ والإسلاميّ؛ حيث وضعت كل وزارة مناهجها الخاصة بدولتها، فألفت الكتب الخاصة بكل منهج، ومنها مناهج تعليم العربية وعلومها التي ظلت تطور وتحدث وتراجع باستمرار؛ فتطور تبعًا لذلك كتبها بتغيير أو إضافة أو حذف أو إلغاء، وتأليف كتب بديلة حسب التطورات التربويّة والسياسات التعليمية لكل مرحلة تعليمية في كل دولة.

وهذا الفصل محاولةً لرصد المؤلفات التراثيّة التعليميّة في العربيّة وعلومها، وتنوعها بتنوع تلك العلوم، واختلافها باختلاف المراحل التعليمية في كل عصر إلى العصر الحديث حين قامت وزارات التربيّة والتعليم والمعارف في العالم العربيّ والإسلاميّ، حيث وضعت كل وزارة مناهجها الخاصّة بدولتها، فألفت الكتب الخاصة بكل منهج، ومنها مناهج تعليم العربية وعلومها التي ظلت تطور وتحدث وتراجع باستمرار؛ فتطور تبعا لذلك كتبها بتغيير أو إضافة أو حذف أو إلغاء، وتأليف كتب بديلة حسب التطورات التربويّة والسياسات التعليمية لكل مرحلة تعليمية في كل دولة.

وعلى الرغم من أن التأليف المدرسيّ التعليميّ الرسميّ الحديث قصد به أن يحل محل الكتب التعليميّة التراثيّة استمرت هذه الأخيرة إلى جانب الأول مع كثير من الانحسار، في المراحل الجامعيّة عامة ودروس المساجد وبعض المعاهد العلميّة، ودور العلماء المعلمين في كل بلد، إلى اليوم؛ فلم يقضِ التأليف المدرسي الرسمي الحديث على التأليف التراثي قضاءً تامًا في غير التعليم العام قبل الجامعي إلا في حالات نادرة.

التأليف التراثيّ منهج محدد له أهدافه الواضحة وسماته المميزة وأعرافه المرعية، وليس فترة زمنية محددة؛ ولهذا ما يزال مستمرًا إلى اليوم؛ فمصادر علوم العربية التي تدرس في الجامعات، وتعتمد مراجع في مراحل الدراسات العليا والبحث العلمي اليوم عمومًا فيها كثير من المراجع المؤلفة حديثًا على المنهج التعليمي التراثي؛ فلا يستغرب القارئ عندما نذكر أمثلةً من تلك المؤلفات التعليمية الحديثة في كلامنا عن كتب تعليم العربية في التراث؛ فالعبرة بالمنهج والسمات المحددة والأهداف وليس بالفترات الزمنة القديمة أو الحديثة.

وهنالك إشكال في التمييز بين مؤلفات التعليم ومؤلفات التعلم؛ فالمقصود في هذا الفصل بالمؤلفات التعليميّة هي الكتب التي يختارها المدرس لطلابه، فيدرسونها عليه بابًا بابًا ومسألةً مسألةً، أو يتدارسونها بينهم ويقرؤونها أو يطلعون عليها أفرادًا، كل ذلك بإشراف شيخهم، ويناقشونه فيما يشكل عليهم من العبارات والأفكار والآراء والمذاهب والاتجاهات، فكل تلك الكتب تعد من الكتب التعليمية؛ للتداخل الكبير بين عمليتي التعلم والتعليم، أو التدريس والدراسة في كتب تعليم العربية بخاصة وكتب التعليم التراثي بعامة، فيصعب جدًا بل يستحيل وضع حدود فاصلة بين كتب التعلم وكتب التعليم. ويخرج عن ذلك الكتب الموسوعية الكبيرة من الشروح والحواشي، وكتب فلسفة العلوم والمعرفة، مما يستعان به على حل بعض المشكلات في البحوث العلمية، ولا تصلح للتدريس والتكوين. وكذلك هنالك متون ومختصرات منثورة ومنظومة كثيرة في كل عصر ومرحلة ومصر، لم يكتب لها الشيوع والانتشار والتداول في الأوساط التعليميّة والتربويّة؛ فلا تعد من كتب تعليم العربية وعلومها، ووضع القبول من الله وحده، بإخلاص المؤلف، ومدى الجهد الذي بذله في التأليف والابتكار في العرض والتهذيب والتطبيق، والتجديد في الأساليب وغيرها، كل ذلك بتوفيق الله وتيسيره وفضله؛ فالحاصل وجود عدد كبير جدًا من المتون والمختصرات والشروح والمطولات في كل عصر ومصر، ولا يختار منها للتعليم والتكوين إلا كتاب أو كتابين أو ثلاثة في أحسن الأحوال، وعلى اختلاف البلاد والمدارس في كل بيئة.

والأمر في استمرار التأليف إلى اليوم يرجع إلى التنافس بين المؤلفين، وإحساس كل مؤلف بأنه قادر على تقديم العرض الأفضل في التأليف والشرح والشواهد والأفكار

والآراء، تنسيقًا ومقارنةً واستنتاجًا، مع أن قواعد علوم العربية لم يضف إليها جديد ذو بال منذ ألف سيبويه كتابه المعروف؛ فكان مجال التنافس منحصرا في جودة أساليب التعليم، وحسن التأليف، والمهارة في الشرح والتوضيح والردود والمناقشات والمقارنات والاستنتاجات والتطبيقات، بقصد التسهيل والتيسير والتجديد والتهذيب والاختصار أحيانًا.

والحق أن تاريخ علوم العربية ما يزال في حاجةٍ إلى البحوث والدراسات والكتب التي تجلي جوانب فيه ما تزال غامضة، وتستكمل معلومات عن المراحل والأعلام والمدارس والبيئات والمؤلفات ما تزال ناقصة وغائبة، وتصحح أخطاء ما زالت تكرر وينقلها اللاحق عن السابق، وطرائق تعليمية وأساليب تربوية ومناهج علمية ما تزال في حاجة إلى الإبراز والتنسيق والترتيب؛ للإفادة منها في حاضر التعليم ومستقبله؛ فجاء هذا الفصل ضمن هذا الكتاب الجامع في موضوعه بغرض سد ثغرة، وإكمال ناقص، وإصلاح خلل تاريخي في هذا الباب، والله المستعان.

التأليف التعليمي في علوم العربية وارتباطه بأهمية تعلم العربية للمسلم

هنالك أمران يظهران جليًا لمن يتابع حركة التأليف في علوم العربية في تراثنا العربي، الأول أن التأليف منذ بداياته حتى نهاية القرن الثالث كان تعليميًا بحتًا، فما من كتاب ألف في هذه المدة، ووصل إلينا ابتداء من الكتاب لسيبويه إلا كان هدفه الأول تعليميًا، ولم يظهر التأليف الموسوعي المتعلق بفلسفة علوم العربية إلا في القرن الرابع الهجري وما تلاه، ثم ترافق التأليف التعليمي والبحثي الموسوعي معا إلى اليوم، وكان الغالب دائما هو التعليمي إلا أن ظهرت البحوث الأكاديمية المتمثلة في الرسائل الجامعية للدرجات العلمية المختلفة والترقية من بعضها إلى بعض؛ فغلب التأليف البحثي على التعليمي. الأمر الآخر أن التأليف التعليمي هذا في علوم العربية ارتبط بالدين وتعلم علوم الشرع؛ فكان تعلم العلوم الشرعية هو الدافع الأول لتعلم العربية وعلومها؛ لأن العلوم الشرعية لا يمكن فهما إلا بالعربية التي نزل بها القرآن كتاب العربية الأول، وتكلم بها رسول الإسلام، صلى الله عليه وسلم؛ فكان كل كلام عن علوم العربية مرتبطًا بالكلام عن هدفها الأول، وهو التعامل مع القرآن قراءةً وفهمًا، والحديث

النبوي ضبطًا وفهمًا، ثم ما كتب فيهما وعنهما وعليهما من تفاسير وشروح واستنباط وسير وتاريخ وتراجم، في العقيدة والأحكام.

من المعروف أن اللغة العربية مهمة لكل مسلم فضلا عن القائم على أمر الثقافة والفكر والدين، دعوةً وتعليمًا وإفتاءً واجتهادًا في فهم النصوص الشرعية، فتعلم قدر مناسب من العربية أمر ضروري لكل مسلم كائنًا من كان. ونصوص أهل العلم في ذلك لا تحصى، بل يعد ذلك منهم إجماعًا لا مخالف له في تاريخ هذه الأمة. قال شيخ الإسلام ابن تيمية – رحمه الله – : «وما زال السلف يكرهون تغييرَ شعائرِ العربِ حتى في المعاملات مثل التكلّم بغير العربية إلاّ لحاجة ، كما نصّ على ذلك مالك والشافعي وأحمد، بل قال مالك: مَنْ تكلّم في مسجدنا بغير العربية أُخرِجَ منه، مع أنّ سائر الألسن يجوز النطق بها لأصحابها، ولكن سوغوها للحاجة، وكرهوها لغير الحاجة، ولحفظ شعائر الإسلام»(١) ومثل هذا قوله أيضا:« فإنّ اللسان العربي شعار الإسلام وأهله، واللغات من أعظم شعائر الأمم التي بها يتميّزون»(٢).

ومثل هذا ما قاله ابن قيّم الجوزيّة – رحمه الله –: «وإنّما يعرف فضل القرآن مَنْ عرف كلام العرب، فعرف علم اللغة وعلم العربية، وعلم البيان، ونظر في أشعار العرب وخطبها ومقاولاتها في مواطن افتخارها، ورسائلها ... ».(٣) وهذا حصر لمعرفة القرآن فيمن يعرف قدرًا من العربية، وما من مسلم إلا وينبغي له أن يعرف شيئًا من القرآن، وليس يتصور ذلك إلا بمعرفة القدر الضروري من العربية.

وقد يجهل بعض المسلمين ما للعلم بالعربية من أثر نفسي وعقلي وفكري كبير يؤثر في كيان الإنسان كله؛ فيكون له تأثير قوي جدًا في سلوكه كله وتفكيره وميوله النفسية ورغباته الشخصية ومعتقداته، فتميل نفسه من ذلك إلى الخير أو الشر طبقا لطبيعة لسانه الوجداني، وهذا ما يبينه شيخ الإسلام بقوله: «واعلم أنّ اعتياد اللغة يؤثر في العقلِ والخلقِ والدينِ تأثيرًا قويًّا بيّنًا، ويؤثر أيضًا في مشابهةِ صدرِ هذه الأمّةِ من الصحابةِ والتابعين، ومشابهتهم تزيد العقلَ والدينَ والخلقَ، وأيضًا فإنّ نفس اللغة العربية من الدين، ومعرفتها فرضٌ واجبٌ، فإنّ فهم الكتاب والسنّة فرضٌ، ولا يُفهم إلاّ بفهم اللغة العربية، وما لا يتمّ الواجب إلاّ به فهو واجب».(٤)

وما زال مفكرو الإسلام يدركون هذه الحقائق؛ فينبهون عليها أمتهم على مر التاريخ خاصة في أوقات الفتن والانحراف عن الدين. قال مصطفى صادق الرافعي – رحمه الله – : «ما ذلّت لغة شعبٍ إلاّ ذلّ، ولا انحطّت إلاّ كان أمره في ذهابٍ وإدبارٍ، ومن هذا يفرض الأجنبيّ المستعمر لغته فرضًا على الأمّة المستعمَرة، ويركبهم بها، ويُشعرهم عظمته فيها، ويستلحِقهم من ناحيتها، فيحكم عليهم أحكامًا ثلاثةً في عملٍ واحدٍ : أمّا الأول فحَبْس لغتهم في لغته سجنًا مؤبّدًا، وأمّا الثاني فالحكم على ماضيهم بالقتل محوًا ونسيانًا، وأمّا الثالث فتقييد مستقبلهم في الأغلال التي يصنعها، فأمرُهم من بعدها لأمره تَبَعٌ».[٥]

ومن هذا ندرك يقينًا «أن شخصية الأمة تبدو جلية عند اعتيادها الأخذ بلغة الكتاب العزيز ، وأن ترك تلك اللغة مضيعة لشخصية الأمة وإمحاء لها، وذوبان لتلك الشخصية، فإن تركت الأمة لغة الكتاب إلى غير لغةٍ مما يعتد به، فاعلم أنها أصبحت أمةً لا شخصية لها، وعدها في الموتى وكبر عليها أربعا».[٦]

قال أبو منصور الثعالبي: «من أحب الله – تعالى – أحب رسوله محمدًا – صلى الله عليه وسلم، ومن أحب الرسول العربي أحب العرب، ومن أحب العرب أحب العربية التي بها نزل أفضل الكتب، على أفضل العجم والعرب، ومن أحب العربية عُني بها، وثابر عليها، وصرف همته إليها، ومن هداه الله للإسلام، وشرح صدره للإيمان، وآتاه حسن سريرة فيه، اعتقد أن محمدًا – صلى الله عليه وسلم – خير الرسل، والإسلام خير الملل، والعرب خير الأمم، والعربية خير اللغات والألسنة، والإقبال على تفهمها من الديانة؛ إذ هي أداة العلم ومفتاح التفقه في الدين، وسبب إصلاح المعايش والمعاد. ثم هي لإحراز الفضائل والاحتواء على المروءة وسائر أنواع المناقب، كالينبوع للماء، والزند للنار».[٧]

قال ابن تيميّة:«معلومٌ أنّ تعلمَ العربية وتعليمَ العربية فرضٌ على الكفاية ، وكان السلف يؤدّبون أولادهم على اللحن، فنحن مأمورون أمرَ إيجابٍ أو أمرَ استحبابٍ أن نحفظ القانون العربي، ونُصلح الألسن المائلة عنه، فيحفظ لنا طريقة فهم الكتاب والسنّة، والاقتداء بالعرب في خطابها، فلو تُرك الناس على لحنهم كان نقصًا وعيبًا، فكيف إذا جاء قوم إلى الألسنة العربية المستقيمة، والأوزان القويمة فأفسدوها بمثل

هذه المفردات والأوزان المفسدة للسان، الناقلة عن العربية العرباء إلى أنواع الهذيان الذي لا يَهْذِي به الأقوام من الأعاجم الطماطم العميان». [٨]

قال شيخ الإسلام ابن تيميّة أيضا:» لا بُدّ في تفسير القرآن والحديث من أن يُعرَف ما يدلّ على مراد الله ورسوله من الألفاظ، وكيف يُفهَم كلامُه، فمعرفة العربية التي خُوطبنا بها ممّا يُعين على أن نفقه مرادَ الله ورسولِه بكلامِه، وكذلك معرفة دلالة الألفاظ على المعاني، فإنّ عامّة ضلال أهم البدع كَان بهذا السبب، فإنّهم صاروا يحملون كلامَ الله ورسولِه على ما يَدّعون أنّه دالٌّ عليه، ولا يكون الأمر كذلك « . [٩]

وذهب الشافعيُّ إلى أَنّ على الخاصَّة الّتي تقومُ بكفاية العامة فيما يحتاجون إليه لدينهم الاجتهاد في تعلّم لسان العرب ولغاتها، التي بها تمام التوصُّل إلى معرفة ما في الكتاب والسُّنن والآثار، وأقاويل المفسّرين من الصحابة والتابعين، من الألفاظ الغريبة، والمخاطباتِ العربيّة ، فإنّ من جَهِلَ سعة لسان العرب وكثرة ألفاظها، وافتنانها في مذاهبها جَهِلَ جُملَ علم الكتاب، ومن علمها، ووقف على مذاهبها، وفَهِم ما تأوّله أهل التفسير فيها، زالت عنه الشبه الدَّاخلةُ على من جَهِلَ لسانها من ذوي الأهواء والبدع. [١٠]

قال الشافعي أيضا: «اللسان الذي اختاره الله – عز وجل – لسان العرب فأنزل به كتابه العزيز، وجعله لسان خاتم أنبيائه محمد – صلى الله عليه وسلم – ولهذا نقول: ينبغي لكل أحد يقدر على تعلم العربية أن يتعلمها؛ لأنها اللسان الأولى». [١١]

ونقل شيخ الإسلام عن الإمام أحمد كراهة الرَطانةِ، وتسميةِ الشهورِ بالأسماءِ الأعجميّةِ، والوجهُ عند الإمام أحمد في ذلك كراهةُ أن يتعوّد الرجل النطقَ بغير العربية[١٢].

ولا يزال التراطن باللغات الأعجمية، وإقحام بعض مفرداتها أثناء الكلام العربي في البيئات العربية دون حاجة أمرًا موجودًا ومستهجنًا أيضا. والله الموفق.

يتضح مما سبق أهمية اللغة العربية لكل مسلم، فضلاً عن طالب العلم الشرعي الذي يطمح إلى أن يكون مفتيًا أو داعيةً أو معلمًا ؛ فيشمله ذلك كله بطريق الأولى، ويزيد على غيره من المسلمين أنه يتولى تثقيف المجتمع ودلالة الناس على أحكام ربهم في جميع شؤون حياتهم من مأمور به ومنهي عنه، وما يباح لهم أن يفعلوه أو يجب عليهم أن

يتركوه، وبذلك يصبح من الواجب على من يريد التصدي للفتوى في أمور الدين أو الثقافة أو الفكر أو ممارسة السياسة والإدارة والخطابة، أن يلم من العربية وعلومها ما يكفيه لفهم نصوص الدين وفق اللسان العربي الذي نزل به القرآن، وتكلم به النبي – صلى الله عليه وسلم – ودون به التراث الإسلامي الممتد عبر العصور. (١٣)

وقال الشوكاني في شروط من يتولى إفتاء الناس في أمور دينهم:» أن يكون عالماً بلسان العرب بحيث يمكنه تفسير ما ورد في الكتاب والسنة من الغريب ونحوه،... ولا يشترط أن يكون حافظًا لها عن ظهر قلب، بل المعتبر أن يكون متمكنًا من استخراجها من مؤلفات الأئمة المشتغلين بذلك، وقد قربوها أحسن تقريب، وهذبوها أبلغ تهذيب، ورتبوها على حروف المعجم ترتيبًا لا يصعب الكشف عنه، ولا يبعد الاطلاع عليه، وإنما يتمكن من معرفة معانيها وخواص تركيبها، وما اشتملت عليه من لطائف المزايا من كان عالماً بعلم النحو والصرف والمعاني والبيان، حتى يثبت له في كل فن من هذه ملكة يستحضر بها كل ما يحتاج إليه عند وروده عليه، فإنه عند ذلك ينظر في الدليل نظرًا صحيحًا، ويستخرج منه الأحكام استخراجًا قويًّا. ومن جعل المقدار المحتاج إليه من هذه الفنون هو معرفة مختصراتها أو كتاب متوسط من المؤلفات الموضوعة فيها فقد أبعد، بل الاستكثار من الممارسة لها، والتوسع في الاطلاع على مطولاتها، مما يزيد المجتهد قوة في البحث، وبصرًا في الاستخراج، وبصيرةً في حصول مطلوبه، والحاصل أنه لابد أن تثبت له الملكة القوية في هذه العلوم، وإنما تثبت هذه الملكة بطول الممارسة، وكثرة الملازمة لشيوخ هذا الفن(١٤)

وهذا يوضح لنا مدى الارتباط العضويّ بين الإسلام والعربية؛ فالعربية هي لسان الإسلام، ووعاء ثقافته، ولا سبيل إلى فهم الإسلام فهمًا صحيحًا أصيلاً بغير تذوق العربية وإتقانها، و لذلك أوجب الشافعي على كل مسلم تعلم ما يمكنه من ذلك ما استطاع، وفقًا للإمكانات المتاحة لمثله في بيئته وثقافته، فكيف بمن يريد بلوغ مرتبة الاجتهاد في فقه الشريعة وأحكامها والتصدر لإفتاء الخلق والتوقيع عن رب العالمين؟(١٥)

وبعد التطواف في مؤلفات أهل العلم قديمًا وحديثًا أخلص إلى أن علوم العربية التي ركزوا عليها في التأليف التعليمي التراثي أربعة علوم هي:

١-علم النحو.

٢-علم الصرف.

٣-علوم البلاغة خصوصًا البيان والمعاني.

٤-علم اللغة والمعاجم، دون علوم العربية الأخرى التي يصل عددها تفصيلاً إلى اثني عشرة علمًا.[١٦] ؛ لأن تلك العلوم الأخرى تدخل ضمن كتب العلوم الأربعة المذكورة غالبًا، فمثلا علم الأدب تاريخًا ونصوصًا شعريةً ونثريةً ضرورةً لا يستغني عنه أي متعلم للعربية وعلومها؛ إذ لا بد له أن يلم بقدر مناسب منه؛ لأن حفظ القواعد مهما كان واسعًا ومتقنًا لا يعطي الحافظ ذوقًا عاليًا ومستوى راقيًا من التكوين اللغوي المطلوب دون ممارسة عملية لنصوص اللغة، على رأسها القرآن الكريم، ثم الحديث والنثر والشعر، كما أن تاريخ العرب مع أنه جزء من التاريخ العام لا بد من الاطلاع العام عليه للإلمام بأوضاع العرب قبل الإسلام، التي نزل فيها القرآن، وتكلم فيها رسول الله، صلى الله عليه وسلم. وكذلك تاريخ الأدب ونصوصه في العصور المختلفة المتتالية إلى اليوم لا مناص لطالب علوم العربية من الوقوف عليه؛ لأن أدب كل أمة هو صورة حية لأحداث حياتها العامة والخاصة؛ فالأدب الحق مرآة الحياة، مما يجعل المطلع عليه مدركًا لما وراء فتاوى أهل العلم في نوازل كل عصر فيما مضى؛ ليقيم عليها تصوراته وأحكامه في نوازل عصره. ونصوص الأدب شعرًا وأمثالًا وحكمًا وقصصًا ووصايا وخطبًا ورسائل، مهمة للمتعلم يثقف بها لسانه، ويرهف حسه، ويفصح أسلوبه، ويجمل بيانه، ويقف بها على أبواب من العبارات الرائقة، والأساليب الفائقة، والصور البيانية الشائقة، والأمثال السائرة والحكم البالغة، وتطلعه على روائع النصوص، وشوامخ الكلام والشواهد البليغة التي تستخدم في مواضعها؛ فتقع من القلوب والأسماع والنفوس أحسن موقع، وحسبك في ذلك ما في الحديث الشريف:« إن من البيان لسحرًا، وإن من الشعر لحكمة».[١٧] وقد ثبت عن النبي - صلى الله عليه وسلم - وكثير من أصحابه من الخلفاء وغيرهم وأهل العلم والفضل في تاريخ الإسلام أنهم استمعوا الشعر واستجادوه واستزادوا منه.[١٨] والله أعلم.

هذا كله مما جعل التأليف التعليمي في علوم العربية رائدًا ورأسًا في تاريخ العربية وعلومها والتأليف فيها، كما جعله مرتبطًا بهدفه الأكبر وهو تعلم علوم الدين.

المبحث الأول

المؤلفات الشاملة لتعليم العربية في التراث العربي

هنالك كتب شاملة تعلم علوم العربية كلها أو جلها، فتخصص أبوابًا للنحو ومسائله، وأخرى للصرف وقضاياه، وأخرى للبلاغة وعلومها، ومن خلال ذلك تأتي شواهد القرآن وقراءاته، وشواهد الشعر وقصائدها، وذكر شعرائها، وشواهد النثر من الأمثال والحكم وغيرها؛ فيكون المتعلم بدراسته لمثل هذه الكتب قد ألَّم من كل علم بطرف.

وكتب تعليم علوم العربية التي على هذه الشاكلة في التراث العربي كثيرة، على رأسها كتاب سيبويه المعروف بالكتاب، وهو الكتاب الأشمل والأول الذي وصل إلينا من مؤلفات علوم العربية، وتعد الكتب بعدها دائرة في فلكه، شارحة له ولشواهده وناقدة وموسعة وناظمة، إلى اليوم. يُعدّ كتاب سيبويه من أهم كتب تعليم العربيّة وعلومها في التراث العربيّ الممتد عبر القرون، وهو الكتاب الأول المنهجيّ الذي دوّن ونسق قواعد اللغة العربية، وقد وُصف بأنه أهم كتب النحو على الإطلاق، ولم يكتب أيّ كتابٍ مثله، وكان تأليفه في القرن الثاني من الهجرة، وسميّ كتاب سيبويه (الكتاب)، و(كتاب سيبويه) على اسم مؤلفه؛ لأن مؤلفه لم يضع له عنوانًا، ويُشكل هذا الكتاب علامةً فارقةً في النحو وعلوم العربيّة عامة؛ إذ يحتوي على قواعد غنية ومهمة جدًا وصعبةً في بعض الأحيان، ومن المعروف أن هذا الكتاب لا يحتوي على مقدمة أو خاتمة، لكن مضمونه مهم جدًا لدرجة أن بعض أهل العلم والشأن من القدماء أطلقوا عليه اسم: (قرآن النحو)، وقد أجمع علماء اللغة أن سيبويه جمع في كتابه هذا ما سمعه من أساتذته عن اللغة والنحو بخاصة وعلوم العربية بعامة، ولم يضع فيه تعريفًا لمصطلحاته، أي أن هذا الكتاب بمثابة خلاصة لجهود علماء العربية منذ بدايات النظر اللغويّ والنحويّ إلى زمن أساتذة سيبويه، وهو الذي جمع فيه آراءهم وصنفها.

هذا الكتاب شامل للنحو والصرف والأصوات بالدرجة الأولى، وفيه علوم البلاغة وقضايا العروض والقافية، وكان الناس يتعلمون منه جميع علوم العربية دون استثناء؛ فمن درسه على شيخ خبير به فقد بلغ القمة في تعلم العربية وعلومها؛ فلا أطيل الكلام عنه؛ إذ الكلام في أي كتاب من كتب تعليم العربية وتعلمها هو في الواقع كلام عن هذا الكتاب أيضًا.

الكتاب الثاني من هذا النمط هو كتاب الكامل في اللغة والأدب، لأبي العباس محمد ابن يزيد المبرد الثماليّ، وهو أحد أئمة العربية ومعلميها المعروفين بعد سيبويه، يعدُّ كتاب الكامل من أهمِّ كتب المبرّد، وأكثرها شيوعًا بين الناس، فهو أحد أركان الأدب الأربعة التي ذكرها ابن خلدون في مقدمته بقوله: «وسمعنا من شيوخنا في مجالس التعليم أن أصول هذا الفن وأركانه أربعة دواوين: وهي أدب الكتاب لابن قتيبة، وكتاب الكامل للمبرد، وكتاب البيان والتبيين للجاحظ، وكتاب النوادر لأبي علي القاليّ البغداديّ، وما سوى هذه الأربعة فتبع لها وفروع عنها» [١٩]. وقد قال فيه القاضي الفاضل :»طالعته سبعين مرة، وكل مرة أزداد منه فوائد»[٢٠].

وقد جعل المبرّد من الكامل في اللغة والأدب مرجعًا مهمًّا يكشف ثقافته الواسعة، وخلفيّته المعرفية وذخيرته الفكرية، التي جعلت منه عالماً فذًا، وبوأته مكانةً عظيمةً في العربية وعلومها، وكتابه هذا دليل على ذلك؛ لاحتوائه على معارف كثيرة متنوعة في العربية وعلومها ميزته عن باقي الكتب الأخرى المؤلفة في هذا الباب.

هذا ويعدُّ الكامل في اللغة والأدب من أمتع كتب العربية؛ فهو يثقف النفس، ويهذب الروح، ويصقل العقل، ويوسع الأفق، وينمي في الإنسان ملكة حب المعرفة.

أما بالنسبة إلى موضوعات الكتاب فيتكوّن كتاب الكامل من جزأيْن، وقد استهله المؤلف بمقدمة مختصرة جلى فيها منهجه ومقصده فيه، وبعد ذلك رتبه على أبوابٍ مختلفة ومتفرّقة، ضم الجزء الأول من الكتاب ٤٥ بابًا، والجزء الثاني ١٢ بابًا؛ صدره بالكلام عن قوله – صلى الله عليه وسلم–للأنصار: « إنكم لتكثرون عند الفزع وتقلون عند الطمع».، وختمه بباب عنوانه: منتخب طريف الشعر، وذكر آيات من القرآن ربما غلط في مجازها النحويّون.

ليس هناك ترتيب موضوعيّ للأبواب، ولا يختصّ كل باب بموضوع معين، إنّما جمعَ الكتاب فنونًا كثيرةً من الأدب وألوان الثقافة العربية والأدبية والتاريخية والنحوية والأدبية فضلاً عن والقرآنية؛ فهو على اختلاف أبوابه يحتوي على مادة قرآنية غزيرة فسرها المؤلف تفسيرًا استمده من شواهد لغويّة ونحوية، بالإضافة إلى المادة المتمثلة في الأحاديث النبوية الصحيحة الإسناد، كما يضمّ الكتاب مجموعةً من أمثال العرب التي خصص لذكرها بابًا، وبلغت خمسة وسبعين مثلاً، اعتنى فيها بذكر أصل المثل، والمناسبة التي قيل فيها وشرحه.

ويذكر المؤلف أخبار الحكماء ويكثر منها، وفي مقدّمتهم الحسن البصري، وأسماء بن خارجة، والأحنف بن قيس وغيرهم، وقد تكرر ذلك في معظم صفحات الكتاب تحت عنوان (نبذ من أخبار الحكماء)، كما خصص المؤلف بابًا لذكر أمثال العرب، واعتنى بالشعر والشعراء عناية كبيرة، حيث أورد الكثير من أخبارهم ونماذج من أشعارهم. ومن أهم أغراض الشعر التي تطرق إليها: المدح والهجاء والعتاب والرثاء والفخر، وذكر بعض الشعراء أمثال أبي نواس، وأبي العتاهية، وبشار بن برد، كما ضمَّ الكتاب عددًا من خطب العرب من عصور مختلفة؛ كخطبة عمر بن عبد العزيز، وعتبة بن أبي سفيان، وخطبة لمعاوية بن أبي سفيان، وغيرهم.

ومن جهة أخرى عرض لنا المؤلف مواضيع مهمّة في البلاغة ممثلة في التشبيه، وأفرد لذلك بابًا ودراسة مفصلة بيّن فيها أن «العرب تشبه على أربعة أضرب، فتشبيه مفرط، وتشبيه مصيب، وتشبيه مقارب، وتشبيه بعيد يحتاج إلى التفسير ولا يقوم بنفسه، وهو أخشن الكلام» وذيلها بشواهد شعرية لشعراء مبرَّزين منهم: امرؤ القيس، والنابغة، وذو الرمة، والشماخ، وعلقمة بن عبدة، وغيرهم كثير. كما تناول في هذا الجانب الكناية وأقسامها، والمجاز وأنواعه، والاستعارة وألوانها، والالتفات والتجريد، وأفرد بابًا آخر في الإيجاز والإطناب.

ثمّ انتقل من البلاغة إلى النحو والصرف، وهو من كبار أئمة المدرسة البصريّة؛ فقد تطرّق إلى موضوعات نحوية من قبيل ما يجوزُ فيه يَفْعَل فيما ماضيه فَعَلَ مفتوح العين، وباب اللام التي للاستغاثة والتي للإضافة، وباب فُعَل، وباب النسب إلى المضاف، والنسب إلى العلم المضاف، وإلى مضاف غير علم، وكان يورد الاستشهادات على كل قضية يطرحها، ويتبعها بشرح يتحرى فيه الدقة والعمق والتفريع.

وفيما يخص الأخبار الأدبية والتاريخية فقد أفرد المؤلف لذلك بابًا كبيرًا ومفصلاً ذكر فيه أخبار الخوارج، كما أولى اهتمامًا بشخصية الحجاج وبعض الأحداث التي زامنت عصر الحجاج، وضمن مواد الكتاب يسوقُ المبرد بعض الطرائف والنكت بين الحين والحين، والجدير بالذكر أن المؤلف تعمَّد تنويع مادة الكتاب، بغرض التنشيط والتشويق، ودفعِ الملل والسأم عن القارئ حتى لا يحس بالفتور.

يظهر منهج كتاب الكامل من خلال المقدمة التي وضعها مؤلفه، فقد سبق أنه استهل كتابه بمقدمة مختصرة جلى فيها منهجه ومقصده في الكتاب يقول فيها: «هذا كتاب ألفناه يجمع ضروبًا من الآداب، ما بين كلام منثور، وشعر مرصوف ومثل سائر، وموعظة بالغة، واختيار من خطبة شريفة، ورسالة بليغة، والنية فيه أن نفسر كل ما وقع في هذا الكتاب من كلام غريب أو معنى مستغلق، وأن نشرح ما يعرض فيه من الإعراب شرحًا شافيًا، حتى يكون هذا الكتاب بنفسه مكتفيًا، وعن أن يرجع إلى أحد في تفسيره مستغنيًا».(٢١)

وفي ضوء ما ورد في المقدّمة، يمكن القول: إن كامل المبرد هو في الأصل كتاب في الاختيارات الأدبية القرآنية والحديثية والشعرية والنثرية، قدّمها المؤلف للمتلقي مشروحة ومفسرة، كما زوّده ببعض المسائل النحوية والصرفية، حتى أصبح الكتاب علي هذه الشاكلة كتابًا أدبيًّا لغويًّا نحويًّا شاملًا.

ولم يَسِر المبرّد في ترتيب أبواب الكامل لخطة معيّنة في ترتيب الموضوعات، بل عرضها عرضًا عفويًا، يتنقل فيه من موضوع لآخر ويستطرد في موضوعاته، ليكون الاستطراد منهجًا واضحًا بقصد إراحة المتلقي، وانتقال لنفي الملل، أمّا من حيث الشواهد الشعرية، فقد أوردها بما يساعده في تفسير قاعدة أو معنى غريب، وقد أوضح منهجه في اختيارها بقوله: «وأحسن منه ما أصاب الحقيقة» ولذلك يورد الكثير من أشعار المحدثين رغم التصور الشائع حول إجادة القدماء، وفي ذلك يقول: «هذه أشعار اخترناها من أشعار المحدثين، حكيمة مستحسنة».(٢٢)

وبهذا يعد هذا الكتاب مثالا ممثلا لكتب تعليم العربية على المنهج الشامل في التراث العربي إلى اليوم.

المبحث الثاني
مؤلفات تعليم النحو والصرف في التراث العربي

أولاً: مؤلفات علم النحو:

النحو أولى أولا أن يعلما إذ الكلام دون لن يفهما.[٢٣]

هكذا قال بعض أهل العلم في تقديم النحو على سواه من علوم العربية التي تقدم على سواها؛ لأنها من علوم الآلة التي هي كالمفاتيح لأبواب العلوم الشرعية التي هي العلوم المقاصد لكل طالب علم مسلم يطمح أن يكون ذا شأن في الدنيا والآخرة.

وقد سبق أن علماء الفقه وأصوله، وكتاب تاريخ التشريع الإسلامي وغيرهم قديمًا وحديثًا لم يحددوا بالتفصيل القدر الذي يحتاج إليه من علوم العربيّة، وإنما يكتفون بالوصف الإجمالي بأن يبلغ فيها الطالب المتعلم مبلغا يقيه اللحن والوهم وسوء الفهم، ويمكنه من إدراك حقائق النصوص الشرعية ودلالاتها المختلفة والفروق الدقيقة بين الأساليب العربية.

والتفصيل في ذلك قد نص عليه كثير ممن كتب في آداب الطب، وهو يختلف من بلد لآخر، فلكل أهل بلد عرفهم في البرنامج الدراسي المؤهل لكم يلتزم به. وقد قسم الشوكاني طلبة العلم عموما إلى أربعة أقسام، وتكلم في الطبقة الأولى ممن يرغبون في الوصول إلى رتبة الاجتهاد والإفتاء في الإسلام؛ ليكونوا مراجع للمسلمين في أحكام دينهم، وقد جعل لهم كتب تعلم العربية ثلاثة فقط في ثلاث مراحل في البداية، فقال عن الطبقة الأولى من حملة العلم، التي يكون على رأسها من سيصير مفتيًا :»أما أهل الطبقة الأولى التي هي أرفع مكان وأعز محل يرتقي إليه علماء الشريعة على حسب ما قدمنا بيانه، فينبغي لمن تصور الوصول إليها، وقصد الإدراك لها أن يشرع بعلم النحو مبتدئًا بالمختصرات؛ كمنظومة الحريري المسماة بالملحة (ملحة الإعراب) وشروحها[٢٤] فإذا فهم ذلك وأتقنه انتقل إلى كافية ابن الحاجب وشروحها[٢٥] ومغني اللبيب وشروحه[٢٦]

هذا باعتبار هذه الديار اليمنيّة، إذا كان طالب العلم فيها؛ لأنه يجد شيوخ هذه المصنفات، ولا يجد شيوخ غيرها من مصنفات النحو إلا باعتبار الوجادة [٢٧] لا باعتبار

السماع. فإذا كان ناشئًا في أرض يشتغلون فيها بغير هذه المصنفات فعليه بالاشتغال بما اشتغل به مشايخ تلك الأرض، مبتدئًا بما هو أقربها تناولًا منتهيًا إلى ما هو النهاية للمشتغلين بذلك الفن في ذلك القطر. فاعرف هذا، واعلم أن ما أسميه ههنا إنما هو باعتبار ما يشتغل به الناس في الديار اليمنية، فمن كان في غيرها فليأخذ عن شيوخها في كل فن مقدارًا يوافق ما أذكره» (٢٨)

هذا الذي ذكره الشوكاني هنا هو بداية الطلب لطالب العلم الشرعيّ مطلبًا، ولا يكفي لمن تتوق نفسه إلى مرتبة الإفتاء في الدين؛ ولهذا يضيف الشوكاني إلى قوله السابق قوله: «واعلم أنه لا يستغني طالب العلم المتصور التبحر في علم الشريعة العازم على أن يكون من أهل الطبقة الأولى عن إتقان ما اشتمل عليه شرح الرضي على الكافية، من المباحث اللطيفة والفوائد الشريفة، وكذلك ما في مغني اللبيب من المسائل الغريبة. ويكون اشتغاله بسماع شروح المختصرات بعد أن تكون هذه المختصرات محفوظةً له حفظًا يمليه عن ظهر قلبه، ويبديه من طرف لسانه، وأقل الأحوال أن يحفظ مختصرًا منها هو أكثرها مسائل، وأنفعها فوائد، ولا يفوته النظر في مثل الألفية، لابن مالك، وشروحها، والتسهيل وشرحه، والمفصل، للزمخشري، والكتاب، لسيبويه، فإنه يجد في هذه الكتب من لطائف المسائل النحوية، ودقائق المباحث العربيّة ما لم يكن قد وجده في تلك». (٢٩)

إذًا هذه مراحل أخرى متقدمة تزيد فيها كتب النحو إلى أربعة أخرى تضاف إلى الثلاثة السابقة في المراحل الأولية والوسيطة، لافتًا إلى أن من الضروري أن يحفظ كتابًا مختصرًا منها حفظًا متقنًا.

ولما كان بعض هذه الكتب التي ذكرها لا يمكن فهمها حق الفهم؛ لما فيها من مصطلحات علم المنطلق، نبه على أهمية أن يلم الطالب بشيء من علم المنطق يستعين به على سهولة الفهم وجودته وسرعته لما يدرس من كتب النحو وعلوم العربية والإسلام عمومًا فقال بعد ما سبق مباشرة :»وينبغي للطالب المذكور أن يطلع على مختصر من مختصرات المنطق، ويأخذه عن شيوخه، ويفهم معانيه بعد أن يفهم النحو بفهم ما يبدأ به من كتبه؛ ليستعين بذلك على فهم ما يورده المصنفون في مطولات كتب النحو ومتوسطاتها من المباحث النحوية. ويكفيه في ذلك مثل المختصر المعروف بإيثاغوجي، أو

تهذيب السعد، وشرح من شروحها. وسيأتي بيان ما ينبغي الاشتغال به من فن المنطق، إن شاء الله. وليس المراد هنا إلا الاستعانة بمعرفة مباحث التصورات والتصديقات إجمالًا؛ لئلا يعثر على بحث من مباحث العربيّة من نحو أو صرف أو بيان قد سلك فيه صاحب الكتاب مسلكًا على النمط الذي سلكه أهل المنطق، ولا يفهمه كما يقع كثيرًا في الحدود والرسوم؛ فإن أهل العربية يتكلمون في ذلك بكلام المناطقة، فإذا كان الطالب عاطلًا عن علم المنطق بالمرة لم يفهم تلك المباحث كما ينبغي» [٣٠]

وهذا الذي ذكره الشوكاني هنا من ضرورة إلمام طالب النحو وعلوم العربية عمومًا بشيء من المنطق، هو ما نلحظه بوضوح في مؤلفات القرن الرابع الهجري وما بعده إلى ما قبل العصر الحديث، وأول كتاب يقابلنا فيه المنطق ببعض مصطلحاته وعباراته الخاصة التي تأثر بها النحاة وغيرهم من مؤلفي التراث هو كتاب شرح الأزهرية في علم العربية، للشيخ خالد بن عبد الله الأزهري، كما سيأتي تفصيل ذلك.

وهذا الذي القدر الذي رآه الشوكاني مناسبًا لمن سيصير مفتيًا من طلبة العلم، في النحو، وما يستعان به على فهمه فهمًا صحيحًا، لا خلاف عليه في الجملة، وأنبه على أن لكل أهل بلد برنامجهم الخاص في دراسة النحو وتدريسه بهذا القدر، قد يتفق أو يختلف في قليل أو كثير مع ما عند أهل البلاد الأخرى.

والذي استقر عليه الأمر في هذا في معظم بلاد الإسلام والمسلمين بما ذلك بلاد اليمن اليوم هو ما أذكر خلاصته: بأن يبدأ الطالب بحفظ المقدمة الآجرومية المعروفة، ويدرسها على شيخ متقن للفن مع شرح من شروحها المتوسطة [٣١] كشرح الشيخ/ محمد محيي الدين عبد الحميد المسمى (التحفة السنية بشرح المقدمة الآجرومية)، وإذا كان ممن يعسر حفظ النثر عليه يمكنه أن يحفظ أحد نظوم الآجرومية مثل نظم العمريطي، ونظم عبد ربه الشنقيطي، والدرة التيمية بنظم المقدمة الآجرومية.

وبعد فهمه الآجرومية فهمًا صحيحًا جيدًا ينتقل إلى الأزهرية وشرحها، وكلاهما للشيخ/ خالد الأزهري، فيدرسهما على شيخ متقن لهما، وعلى الشرح حاشية العطار يمكنه الاستعانة بها في فهم ما فيه من مصطلحات المنطق وأسلوبه في عامة الشرح. ويحسن في أثناء ذلك أن يحفظ ملحة الإعراب، للحريري، وهي في النحو والصرف، نظم لطيف في أقل من (٥٠٠) بيت سهل يسير بليغ في لفظه ومعناه، ويطلع على شرح

متوسط من شروحه كشرح البحرق اليمني أو شرح الناظم نفسه؛ فصاحب البيت أدرى بما فيه.

وبعد ذلك ينتقل إلى قطر الندى وشرحه، لابن هشام الأنصاري ، فيدرسهما على شيخه المتقن للعلم وفن التدريس معا، وفي أثناء ذلك يطالع بعض الحواشي على القطر، وأحسنها عندي حاشية الشيخ/ أحمد السجاعي التي ملأها بالفرائد والفوائد مع شرح دقيق لكل ما يحتاج إلى شرح من شرح القطر للمؤلف، كما يحسن أيضا أن يطالع شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، لابن هشام أيضا، فإنه كتاب نحو تطبيقي من الطراز الأول في هذه المرحلة، وكذلك كتابه الآخر: الإعراب عن قواعد الإعراب.

وبعد هذا التمهيد الضروري في فهم مبادئ النحو يكب على ألفية ابن مالك، فيحفظها حفظًا متقنًا بعد التأكد من تصحيح قراءته على شيخه، ويدرسها عليه بشرح موجز من شروحه، مثل شرح ابن عقيل مع تعليقات الشيخ/ محمد محيي الدين عبد الحميد المسماة (منحة الجليل بتحقيق شرح ابن عقيل)، أو تعليقات الشيخ/ محمد عبد العزيز النجار المسماة(التوضيح والتكميل لشرح ابن عقيل) مع مطالعة حاشية متوسطة عليه مثل حاشية الخضري. ويطلع على أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، لابن هشام الأنصاري مع تحقيق الشيخ/ محمد محيي الدين عبد الحميد المسمى (عدة السالك إلى تحقيق أوضح المسالك (أو تحقيق الشيخ/ محمد عبد العزيز النجار المسمى (ضياء السالك بتحقيق أوضح المسالك) مع حاشيته للشيخ/ خالد الأزهري المسماة (التصريح بمضمون التوضيح)، وشرح الأشموني بتحقيق الشيخ/ محمد محيي الدين، وحاشية الصبان. ومن المفيد جدًا أن يطلع على شروح شواهد هذه الكتب في أحد الكتب التي عنيت بالشواهد النحوية، وأحسنها على الإطلاق خزانة الأدب، للبغدادي.

وبعد ذلك يدرس مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، لابن هشام الأنصاري، بتحقيق/ عبد اللطيف الخطيب مع مطالعة إحدى الحواشي عليه، كحاشية الدسوقي، وجنى الداني بشرح حروف المعاني، للمرادي.

إذا سار هذه المراحل الخمس في مسيرته مع النحو فإنه يستطيع في أثناء المرحلتين الرابعة والخامسة أن يطالع بعض الأمهات في النحو مع استعانة بأهل التخصص في فهم ما يعسر عليه؛ كالكتاب، لسيبويه، والمقتضب، للمبرد، والأصول، لابن السراج،

والجمل، للزجاجي مع بعض شروحه المشهورة، كشرح ابن عصفور، والمفصل، للزمخشري مع شرح من شروحه، كشرح موفق الدين ابن يعيش، والكافية في النحو، لابن الحاجب مع أحد شروحه، وليكن شرح الرضي الإستراباذي، والكافية الشافية، لابن مالك مع شرحه عليها، وبعض كتب النحو الحديثة، كالنحو الوافي، لعباس حسن، ومعاني النحو، لفاضل السامرائي، والنحو الميسر، لحمد خير الحلواني.

هذه الكتب هي ما انتهى إليه منهج تعليم النحو في التراث إلى اليوم، ومن الواضح أن هذا المنهج ما زال ثابتًا في حلقات المساجد، ودور بعض الشيوخ، وبعض المعاهد العلميّة القليلة هنا وهناك، أعاصير المناهج المدرسية الحديثة التي جاءت مع إنشاء وزارات التعليم الحديث في البلاد العربية منذ ما لا يزيد على مئة عام.

ومن الواضح أيضًا أن هذا المنهج هو خليط من التعليم والتعلم، ولا يمكن الفصل بينهما في المنهج التراث منذ بدأ في أقدم العصور إلى اليوم، ولعله يظل كذلك.

ثانياً: مؤلفات علم الصرف:

بعض أهل العلم والتعليم كابن جني ينص على أن الصرف قبل النحو، لكن الواقع في التعليم ليس ذلك، وقد شرح سبب تقديم النحو على الصرف في التعليم التراثيّ، في مقدمة كتابه (المنصف شرح كتاب التصريف، لأبي عثمان المازني النحوي)، وخلاصة هذا السبب هي أن النحو أسهل وأيسر، والصرف أدق وأعمق؛ فالبدء بالنحو إذن سببه تربوي تعليمي بحت.

قال الشوكاني عن كتب تعليم الصرف:» ثم بعد ثبوت الملكة له في النحو – وإن لم يكن قد فرغ من سماع ما سميناه – يشرع في الاشتغال بعلم الصرف، كالشافية وشرحها، والريحانية، ولامية الأفعال. ولا يكون عالمًا بعلم الصرف كما ينبغي إلا بعد أن تكون الشافية من محفوظاته؛ لانتشار مسائل فن الصرف، وطول ذيل قواعده وتشعب أبوابه. ولا يفوته الاشتغال بشرح الرضي على الشافية، بعد أن يشتغل بما هو أخصر منه، من شرحها كشرح الجاربردي، ولطف الله الغياث؛ فإن فيه من الفوائد الصرفيّة ما لا يوجد في غيره» [٣٢]

بهذا البيان الموجز ذكر الشوكاني ما ينبغي لطالب العلم الطامح إلى الاجتهاد أن يلم به من علم الصرف من خلال كتبه التي ذكره. وهذا ما لا خلاف عليه، غير أنه لم يذكر كتب تعليم الصرف في التراث قبل الشافية، لابن الحاجب، التي ألفه في القرن السادس؛ فلم يذكر أول كتاب في تعليم الصرف وهو كتاب التصريف، لأبي عثمان المازني البصري النحوي، وشروحه، كشرح ابن جني. ولعل سبب عدم ذكره يعود إلى أنه يتكلم عما استقر عليه الأمر في زمانه، وأن معظم مدرسي الصرف والمؤلفين فيه كانوا يخلطونه مع النحو في التدريس والتأليف إلا ما ندر، مثل تدريس معاذ ابن مسلم الهراء له في مسجد الكوفة، وكتاب المازني المذكور الذي جمع فيه أبواب الصرف من كتاب سيبويه، ثم صاغها بأسلوبه الخاص؛ فعد أول كتاب يفرد لعلم الصرف في تاريخ علوم العربية.

وينبغي بناء على ما استقر عليه حال التعليم التراثي من وقت طويل أن يدرس طالب العلم كتابًا مختصرًا في الصرف مثل عنوان الظرف في علم الصرف، لعبد الرازق هارون، بعد دراسته الآجرومية مباشرة، ثم تكون دراسته الصرف متزامنة ومسايرة مع دراسته للنحو؛ فإنهما كالعلم الواحد؛ إذ الصرف يختص بدراسة المفردة العربية خارج التركيب، والنحو يختص بدراستها في التركيب وكيفيته وضبط أواخر الكلمات فيه وما إلى ذلك. وأكثر أهل التعليم في التراث يجمع بين العلمين في التدريس والتأليف كما في الكتاب، لشيخ النحو والنحاة سيبويه، والألفية، لابن مالك.

في المرحلة الثانية والثالثة من دراسة النحو يدرس معه الطالب الصرف، فيدرس الشافيّة في الصرف، لابن الحاجب مع شرحه للرضيّ، وبعد دراسة الألفية، لابن مالك يكملها بدراسة لامية الأفعال مع حفظها. وبقية كتب النحو التي ذكرناها تشمل الصرف أيضا. والله الموفق.

ولا من التنبيه على أن هذين العلمين من العلوم التطبيقية؛ فلا يكفي فيهما مجرد حفظ القواعد، فلا بد من التطبيق الشامل لهما في جميع المراحل، بإدمان الإعراب المُعْرَب فيه الذي يلتزم المُعْرِب أثناء إعرابه بتطبيق جميع ما درسه عمليًا، من أحكام العلمين ويجعل ذلك ديدنه مع الإكثار من القراءة الجهرية الملتزم فيها بضبط قواعد النحو والصرف بعامة والإعراب بخاصة بإشراف شيخه المتقن. والله الموفق.

المبحث الثالث

مؤلفات تعليم علوم البلاغة في التراث العربي

علوم البلاغة هي المعاني والبيان والبديع، لكن غالب المعلمين والمؤلفين في التراث يجعلون البديع ذيلاً للعلمين لا أصلاً. ومع ذلك لا نجد في الواقع كتابًا يعرض عنه؛ فهو إلى جانب العلمين في جميع مؤلفات التراث البلاغية، وإنما أفردوا كتبًا على المنهج التراثي لكل من المعاني وعلم البيان، فعلوا ذلك أيضًا لعلم البديع؛ وقد ذهب بعض المعاصرين إلى أنه أصل ضروريّ كأخويه.

قال الشوكاني عن كتب البلاغة التي على طالب العلم دراستها:» ثم ينبغي له بعد ثبوت الملكة له نحوًا وصرفًا – وإن لم يكن قد فرغ من سماع كتب الفنين – أن يشرع في علم المعاني والبيان، فيبتدئ بحفظ مختصر من مختصرات الفن يشتمل على مهمات مسائله؛ كالتلخيص، وشرح السعد المختصر، وما عليه من الحواشي، وشرحه المطول وحواشيه؛ فإنه إذا حفظ هذا المختصر وحقق الشرحين المذكورين وحواشيهما بلغ إلى مكان من الفن مكين؛ فقد أحاطت هذه الجملة بما في مؤلفات المتقدمين من شراح المفتاح ونحوه. وإذا ظفر بشيء من مؤلفات عبد القاهر الجرجاني، والسكاكي، في هذا الفن، فليمعن النظر فيه فإنه يقف في تلك المؤلفات على فوائد» (٣٣)

هذه هي كتب البلاغة التراثية التي يدرسها طلاب العلم على هذا المنهج، وهنالك مباحث ذات صلة بعلوم البلاغة تعين على فهمها فهمًا جيدًا صحيحًا سريعًا؛ فنبه عليها الشوكاني كما نبه على أهمية المنطق في فهم النحو والصرف بخاصة والعلوم العربية والشرعية بعامة، قال: «وينبغي له حال الاشتغال بهذا الفن – فن البلاغة – أن يشتغل بفنون مختصرة قريبة المأخذ قليلة المباحث كفن الوضع وفن المناظرة، ويكفيه في الأول رسالة الوضع وشرح من شروحها، وفي الثاني آداب البحث العضدية وشرح من شروحها» (٣٤)

وبيان ذلك أن الوضع في اللغة: جعل الشيء في حيز. واصطلاحا: أصول يُبحث بها عن أحوال اللفظ من حيث الوضع من كونه شخصيًّا أو نوعيًا، وعامًا أو خاصًّا. والمقصود به تعيين شيء للدلالة بنفسه كما في الحقيقة أو التعيين بالقرينة كما في المجاز.

والمناظرة : المباحثة والمباراة في النظر، واستحضار كل ما يراه ببصيرته، وهو من النظر الذي هو : البحث، وهو أعم من القياس؛ لأن كل قياس نظر وليس كل نظر

قياساً. والمناظرة في اللغة: مفاعلة من النظر بمعانيه المختلفة، والمناسب منها هنا: أن تناظر أخاك في أمرٍ مختلف فيه بينكما، بغرض التوصل إلى بيان وجه الحق فيه، وإلا كان جدلاً ومراءً مذمومًا.(٣٥)

وفي هذا الزمن يكفي أن يدرس الطالب آداب البحث والمناظرة، للشنقيطي، ويطالع كتاب ضوابط المعرفة وأصول الاستدلال والمناظرة، لعبد الرحمن حسن حبنكة الميداني؛ فإنه مفيد جدًا، وفيه الخلاصة لكل ما كتب في هذا المجال من كتب التراث وشروحها والحواشي عليها.

والذي أراه في عصرنا هذا أن يبدأ بدراسة كتاب سهل صغير في البلاغة، مثل البلاغة الواضحة، لعلي جارم وآخرين، وهو كتاب مدرسيّ فيه قواعد موجزة لأكثر أبواب علوم البلاغة مع شرح وسط وتمارين كثيرة، حلولها في كتاب مستقل، ثم يحفظ حفظًا متقنًا مع الدراسة نظم الجوهر المكنون في الثلاثة الفنون، للأخضري، أو عقود الجمان في علمي المعاني والبيان، وهو ألفية السيوطي في البلاغة، ثم يدرس ما ذكره الشوكاني من كتب الفن المعروفة، مثل تلخيص المفتاح، والإيضاح لتلخيص المفتاح، وكلاهما للخطيب القزويني، وعليهما وعلى أصلهما الجزء الثالث من مفتاح العلوم، للسكاكي، كثير من الشروح والحواشي المطولة والمختصرة، مثل شرحي سعد الدين التفتازاني، ومواهب المفتاح، لابن يعقوب المغربي، كما أن بعض العلماء نظمها، كضوء المصباح في ترجيز المفتاح، لبدر الدين ابن مالك. وقد جمع كثير من تلك الشروح في كتاب واحد بعنوان (شروح التلخيص)؛ ليسهل الاطلاع عليها. والعمدة في دراسة البلاغة منذ وقت هي الإيضاح؛ فليدرس دراسة جيدة على شيخ متقن للفن، مع مطالعة كتب عبد القادر الجرجاني، والجاحظ، وابن قتيبة، والقاضي الباقلاني، مثل دلائل الإعجاز، وأسرار البلاغة، والبيان والتبيين، وأدب الكاتب، وإعجاز القرآن، وتعليقات عبد المتعال الصعيدي وعبد المنعم الجرجاني، على الإيضاح، وكتاب الكامل في البلاغة، بأجزائه الخمسة، لحامد عون، وسلسلة البلاغة فنونها وأفنانها، بأجزائه الأربعة، لفضل حسن عباس. وفي كتب التفسير بعامة وتفسير الزمخشري بخاصة كثير من التطبيقات البلاغية، يحسن بطالب علوم البلاغة على المنهج التراثي أن يقف عليها؛ ليكون متمكنا من التطبيق العلمي لمسائل علوم البلاغة على نصوص كلام العرب.

المبحث الرابع

مؤلفات تعليم اللغة والأدب والنقد والعروض في التراث العربي

أولاً: مؤلفات علم اللغة:

وهو بمعناه القديم: متن اللغة في المعاجم والقواميس العربية المعروفة، والمتون المصنفة لتعليم ألفاظ اللغة وضبطها، لا علم اللغة أو فقه اللغة بمعناه الحديث الذي يدرس لطلاب التخصص في أقسام اللغة العربية وآدابها بالجامعات العربية منذ مدة طويلة؛ فهذا مما لا يحتاج إليه طالب العلم، ولا يرجى منه كثير فائدة له ولا لغيره، من وجهة نظر المنهج التراثي.

وقد قال الشوكاني في القدر الكافي من اللغة لطالب العلم الشرعي الطامح إلى الاجتهاد والإفتاء :» ثم ينبغي له أن يكب على مؤلفات اللغة المشتملة على بيان مفرداتها؛ كالصحاح، والقاموس، وشمس العلوم، وضياء الحلوم، وديوان الأدب، ونحو ذلك من المؤلفات المشتملة على بيان اللغة العربية عمومًا أو خصوصًا المؤلفات المختصة بغريب القرآن والحديث.» [٣٦]

والذي يبدو أقرب إلى تحقيق الغاية في هذا الجانب أن يبدأ الطالب بحفظ فصيح ثعلب أو موطأ الفصيح، أو أي نظم له، ويدرسه على شيخ متقن للفن، ثم يطالع مختار الصحاح، والمصباح المنير، والقاموس المحيط، وديوان الأدب، وأساس البلاغة، ويديم النظر في لسان العرب، وصحاح الجوهري، وشرحه تاج العروس، ومعجم مقاييس اللغة، والمخصص، بحيث يدرك ما في كل معجم من هذه المعاجم، ويكون ماهرًا في استخراج ما يحتاج إليه منها. كما يحسن أن يطالع بعض كتب الغريبين: غريب القرآن، وغريب الحديث، وهي كثيرة ومفيدة لطالب العلم الشرعي؛ لأنها من المعاجم المخصصة لمجال بحثه في الأصلين.

ثانياً: مؤلفات تعليم الأدب، نصوصه وتاريخه ونقده:

من متون الأدب في التعليم التراثي، التي لا يستغنى عن النظر الدقيق فيها بل حفظها واستظهارها عند أكثر معلمي المنهج التراثي إلى اليوم، المعلقات العشر، ولامية العرب، ولامية العجم، ومقصورة ابن دريد، ومثلث قطرب أو نظمه، والقصيدة الشمقمقية، ونحوها من متون اللغة الموجزة ومختار القصائد العربية الفريدة في كتب المختارات الشعرية والنثرية ودواوين الشعراء، مما يجد أكثره بمطالعة جيدة لأصول اللغة والأدب، مثل الكامل، للمبرد، والأمالي، لأبي علي القالي، والبيان والتبيين، للجاحظ، وأدب الكاتب، لابن قتيبة، والوساطة، للقاضي عبد العزيز الجرجاني، والموازنة، للآمدي، والذخيرة، لابن بسام، والعقد الفريد، لابن عبد ربه، والمفضليات، والعصمعيات، وحماسة أبي تمام، وحماسة البحتري، ودواوين أعلام الشعراء الكبار في تاريخ الأدب العربي منذ عصر ما قبل الإسلام إلى العصر الحديث، مثل جرير، والفرزدق، والبحتري، وأبي تمام، والمتنبئ، والبارودي، وأحمد شوقي، والزبيري. كما يحسن أن يطالع كتابًا جامعًا موجزًا في تاريخ الأدب العربي، مثل تاريخ الأدب العربي، لأحمد حسن الزيات، ولكارل بروكلمان، ترجمة الدكتور/ عبد الحليم نجار، ولجورجي زيدان، وتاريخ آداب العرب، لمصطفى صادق الرافعي، وسلسلة الدكتور/ شوقي ضيف في تاريخ الأدب العربي، وأحسن كتاب وأوسطه عندي في هذا الباب هو تاريخ الأدب العربي، لعمر فروخ، وإذا أضاف إلى ذلك الاطلاع على الأغاني، للأصفهاني فقد بلغ الغاية ووصل إلى النهاية، وبذلك يكون قد جمع بين دراسة القدر الكافي من اللغة والأدب معًا، على أن كل علم من هذه العلوم له حد يحسن الانتهاء إليه، وعدم تجاوزه حتى لا يشغل عن الأهم منه إلا اللغة والأدب؛ فإنهما لا حد لهما، ولا يحاط بهما، فكلما أكثر المتعلم منهما كان أقدر على فهم النصوص الشرعية والإحاطة بمقاصدها؛ فكان أقدر على العلم والتعليم والفتوى والاجتهاد. والله المستعان.

وأشير هنا إلى أن في كتب العلوم الشرعية، من التجويد وعلوم القرآن، وعلى رأسها التفسير، وشروح الأحاديث، كفتح الباري، وكتب أصول الفقه والقواعد الكلية، وكتب الفقه، وكتب العقيدة والكلام والفرق، وكتب السيرة، كالروض الأنف، كثيرًا من مباحث علوم العربية ودقيق مسائلها، مما قد لا تجده في كتب علوم العربية؛ فيزداد طالب العلم بدراسة العلوم الشرعية علمًا بالعربية وتمكنًا في علومها باستمرار.

ثالثاً: مؤلفات علم العروض والقافية:

تذكر كتب تاريخ علوم العربية، وكتب تراجم أهلها كتبًا في العروض لفاتح بابها العالم العبقري الخليل بن أحمد الفراهيدي، وتلميذه الأخفش، وغيرهما من الأوائل إلا أن تلك الكتب لم تصل إلينا كاملةً، وهنالك نصوص في كتب المراحل التالية نسبت إلى تلك الكتب المفقودة إلا كتاب القوافي، للأخفش الأوسط، الذي حققه ونشره العلامة أحمد راتب النفَّاخ، ونشرته دار الأمانة، بيروت، ط/ ١، سنة١٩٧٤م، فلم يصل إلينا من كتب العروض والقوافي يقينًا إلا مؤلفات القرن الرابع وما بعده؛ ولهذا حرصنا على توثيق نشرها، مثل كتاب العَروض، لأبي الفتح ابن جني الموصلي النحوي، تحقيق: أحمد فوزي الهيب، دار القلم، بالكويت، ط/ ١، سنة ١٩٨٧م. وكتاب الإقناع في العَروض، لابن عباد، تحقيق محمد حسن آل ياسين، المكتبة العلمية، بغداد، ط/ ١، سنة ١٩٦٠م. وكتاب العروض، ضمن كتاب العقد الفريد، لابن عبد ربه، تحقيق: عبد المجيد الترحيني، دار الكتب العلمية، بيروت، ط/ ١، سنة ١٩٨٣م. وكتاب البارع في علم العَروض، لابن القطاع، تحقيق أحمد محمد عبد الدايم، المكتبة الفيصلية، بمكة المكرمة، د. ط، سنة ١٩٨٥م. وكتاب الوافي في العَروض والقوافي، للخطيب التبريزي، تحقيق الدكتور فخر الدين قباوة، دار الفكر، دمشق، ط/ ٤، سنة ١٩٨٦م. وكتاب العيون الغامزة على خفايا الرامزة، للدماميني، المطبعة الخيرية، مصر، ط١/ ١٣٢٣هـ، وهو شرح لمنظومة الرامزة الشافية في علمي العروض والقافية، لضياء الدين الخزرجي. وكتاب القسطاس في علم العَروض، لجار الله محمود بن عمر الزمخشري، تحقيق الدكتور فخر الدين قباوة، المكتبة العربية، بحلب، ط/ ١، سنة ١٩٧٧م. وكتاب المعيار في أوزان الأشعار، لعبد الملك بن السراج الشنتريني، تحقيق الدكتور محمد رضوان الداية، المكتب الإسلامي، بدمشق، ط/ ٢، سنة ١٩٧١م. ومنظومة الوجه الجميل من علمي الخليل، لشعبان الآثاري، وغيرها من الكتب التراثية التعليمية الكثير. وقد استفاض التأليف العروضي التراثي في العصر الحديث؛ فكثرت كتب العروض والقوافي كثرة بالغة دون أن تضيف شيئًا يذكر، وأكثرها مقررات جامعية مثل كتاب أهدى سبيل إلى علمي الخليل، لمحمود مصطفي، وميزان الذهب في معرفة أوزان شعر العرب، لأحمد الهاشمي، ويخيل إلي أنه لا يوجد معلم جامعي درس العروض والقافية إلا وقد ألف فيهما كتابًا أو أكثر إلا ما ندر جدًا.

وفي كتب العربية التراثية العامة دراسات وإشارات عروضية كثيرة، كما في كتاب سيبويه، والأغاني، لأبي الفرج الأصفهاني، ومؤلفات أبي علاء المعري، وغيرها كثير. ومع هذا كله يبدو لي أنهم لم يكونوا يحددون مرجعًا معينًا في تعليم العروض والقافية؛ لأنهما علمان تطبيقيات؛ فيأتي تعليمهما تطبيقًا عمليًا مباشرًا، ثم ترسيخهما من خلال الشواهد الشعرية النحوية والصرفية واللغوية والبلاغية والنقدية.

ومن خلال تعليم هذه العلوم وتعلمها وتطبيقها على نصوص العربية الكثيرة في العصور المختلفة يكتسب الطالب علوما أخرى استقلت لاحقا وكانت ضمن العلوم السابقة، كعلم الاشتقاق، وعلم الأصوات، وعلم الأسلوب، وعلم الدلالة، وعلم النقد، وعلم أصول النحو، وغيرها مما لم يكن له كتب مستقلة إلا نادرًا ثم أصبح يخصص له كتب خاصة تكون غالبا من كتب التعلم لا كتب التعليم. والله أعلم.

وختاماً فإن المنهج التراثيّ في تعلم العربية وعلومها بتفصيله هذا غير ملزمٍ لأحد، ولم يكن كذلك في يومٍ من الأيام؛ فلكلٍ أن يسلك المنهج المتعارف عليه عندٍ أهله في بلده أو غيره للوصولٍ إلى الغاية المنشودةٍ من تعليمه وتعلمه دون التزام بطريقة معينة أو منهج موصوف؛ إذ المهم هو الوصول إلى هذا القدر من العلم بالعربية وعلومها مع مراعاة الشروط الضرورية الأخرى للتعلم - وهي معروفة مفصلة في مظانها من كتب أهل العلم والاختصاص - حتى يكون عالمًا بحق يجوز له التصدر لمهام التعليم والتدريس والتأليف والإفتاء، التي استسهلها كثير من الناس اليوم؛ فكان ما كان مما تراه اليوم. والله المستعان.

وقد يقول قائل: متى يدرس طالب العلم هذه الكتب كلها ؟ وكيف يصل إلى هذا المستوى العالي من العربية وعلومها ؟ ومن يصبر على مثل هذا الذي تفنى الأعمار ولا يفنى ؟ فأقول: هذا البرنامج يمكن لطالب العلم الجاد أن ينجزه في نحو عام واحد مع التفرغ التام، والاجتهاد الكامل، والهمة العالية في الطلب، ووجود الشيخ الناصح المتقن، وقد يمتد ذلك إلى ثلاثة أعوام حدًا أقصى بحسب درجة ذكاء الطالب، وقدراته الفطرية، واستعداده النفسيّ، وفراغ باله عن الشغول والوساوس، وخلو برنامجه اليومي عن العوائق الدنيوية المختلفة. وقد بلغ أكثر من ذلك بكثير أعلام الفتوى المعروفين في هذا العصر، من أمثال ابن عاشور، ومحمد الخضر حسين، ومحمد الأمين الشنقيطي

صاحب أضواء البيان، وأمثالهم من العلماء. ولا ننسى أن هذه العلوم، وهذه المستويات فيها لمن تاقت نفسه إلى مناصب العلماء الذين يمارسون الاجتهاد، والإفتاء في الإسلام لإرشاد الخلق، وبيان الحكم الشرعي لهم في كل ما تحدث لهم في جميع أمور حياتهم بجوانب المختلفة. وهذا شأن عظيم الخطر، كبير الأثر لا يبلغ إلا بإدمان السهر، ورد الضجر، وافتراش المدر، وركوب الخطر؛ فلا يبلغ ذلك إلا قليل في كل عصر ومصر؛ فلا يغرنك كثرة ما ترى من الكتب المؤلفة في المناهج الدراسية الرسمية في المراحل التعليمية المختلفة وغيرها، وكثرة الكلام عن العربية وعلومها في وسائل الإعلام الحديثة؛ فأكثر هذا لا يحقق شروط التعليم التراثي للعربية وعلومها بحق.

ومن كان يطلب قدرًا معينًا من العلوم، أو يطلب علمًا واحدًا منها معينًا فحاجته إلى العربية وعلومها بقدر ما يطلبه من العلوم. وهذا جانب يعنى به حاليًا تعليم العربية للناطقين بغيرها فيما يعرف بتعليم العربية لأغراض خاصة.

كتب تعليم العربية في التراث العربيّ تتنوع عدة تنوعات من جوانب مختلفة، فمن ناحية الحجم والكم حسب المرحلة التعليميّة التي قصد المؤلف تأليف كتابها ومن أجلها، فمن كتب موجزة جدا للمبتدئين كالآجرومية، وكتب موجزة إلى حد ما كالأزهرية، وكتب متوسطة كقطر الندى وبل الصدى، وكتب مطولة بعض الشيء كالألفية، لابن مالك، وكتب طويلة وشاملة كالكافية الشافية، لابن مالك أيضأ، وقد استخلص منها الألفية، كما نص على ذلك في خاتمتها. وفي الغالب ينص المؤلف على غرضه وهدفه من تأليف كتابه، والمرحلة التعليمية التي ألف لها، من مبتدئين ومتوسطين ومتقدمين ومنتهين.

ومن حيث القالب، الأصل أن يكون الكتاب التعليمي نثرا، وهذا هو الحاصب غالبًا في كتب التراث غير أن النظم التعليمي عرف وكثر حتى استفاض عند المتأخرين حتى بلغت المنظومات النحويّة والصرفيّة وحدها أكثر من مئة وخمسين منظومة (٣٧) ذكرنا بعضها في عرضنا السابق، مثل ملحة الإعراب، في القرن الثالث، وألفية ابن مالك في القرن السابع، والغريب أن النظم التعليميّ شمل غالب كتب النحو حتى لا يعرف كتاب ذو شأن في تاريخ النحو إلا وقد نظمه بعضهم لاحقًا عدا كتاب سيبويه، وكتب المرحلة الأولى عمومًا مثل: المقتضب للمبرد، والأصول لابن سراج، فهنالك

من نظم جمل الزجاجي، ومفصل الزمخشري، وكافية ابن الحاجب في النحو، وشافيته في الصرف، وهكذا إلى مغني اللبيب، لابن هشام. وهذا الكلام ينطبق على كتب علوم البلاغة واللغة وغيرها من علوم العربية، كما سبقت الإشارة إلى نماذج من ذلك.

ولعل السبب في ذلك يرجع إلى أن النظم عندهم يعد نوعًا من التيسير، ووجها من وجوه التسهيل، بالإضافة إلى أنه من أهم وسائل الحفظ وسرعته، وعدم نسيان المحفوظ؛ لأن المنظوم أسهل في الحفظ والتذكر من المنثور، بسبب ما في المنظوم من قوالب موسيقية، وإيقاعات نغمية تتداعى إلى الذهن والحس، وترتبط ببعضها في الحفظ والتذكر، والتسهيل من أهم مقاصد التأليف التعليمي في تاريخ علوم العربية، وبسببه كثرت كتب تعليم العربية هذه الكثرة البالغة حدًا المستمرة إلى اليوم.

معظم كتب تعليم العربية في التراث العربيّ متون مستقلة، فيها مادة علمية مكثفة، ومعلومات علمية كثيرة، تضغط ضغطًا للإيجاز بعرض تسهيل حفظها، ثم يأتي من يحول المتن النثريّ إلى نظم إذا لم يكن نظمًا من أول مرة، ثم يأتي لاحقاً المؤلف نفسه أو غيره ليشرح المتن، بغرض التوضيح والتبسيط والتمثيل والتطبيق، وقد يأتي بعد ذلك من يضع حاشية على الشرح بعرض المزيد من المعلومات الإضافية ومناقشة الآراء والمقارنة والترجيح بينها، وإيراد المآخذ على الشارح الذي هو نفسه قد كان له على المتن مآخذ، وهكذا قد تأتي على الحاشية تقريرات، وعلى التقريرات تعليقات وتحقيقات. وهذا من أعجب ما في كتب تعليم العربية وغيرها في التراث العربي، وبسببه وجدنا تلك الكتب تنقسم إلى مستقلة وتابعة في تسلسل يكاد يؤدي إلى التعقيد مع أن الغرض من ذلك كله التسهيل والتيسير؛ لأن كل شيء يزيد عن حده ينقلب إلى ضده. والله المستعان.

من الواضح لمن يطيل صحبة كتب تعليم العربية أن كتب كل مرحلة منها لها أهداف واضحة تركز عليها ولا تتجاوزها إلا نادرًا، فمرحلة الآجرومية في النحو مثلا لتعليم المبادئ الأوليّة الضروريّة لمعرفة الإعراب وتطبيقه عمليًا على النصوص؛ فكانت الآجرومية عبارة عن مقدمة فيها المصطلحات العامة لعلم النحو، ثم موضوع واحد فقط هو الإعراب والبناء، مفهومهما وأنواعهما وأقسامهما وعلاماتهما الأصليّة والفرعيّة، وأنواع المعربات والمبنيات، وعلامات كل منها ثم عوامل الرفع والنصب والجزم والجر في المعربات، لم يزد على ذلك إلا شرحًا مختصرًا لباب النكرة والمعرفة، وباب الممنوع من الصرف.

وفي المرحلة الثانية متن الأزهرية وشروحها، هدفها تعليم أساليب النحاة ومصطلحاتهم في الشرح والتقسيم والتمثيل بها في ذلك بعض مصطلحاتهم المنطقية الشائعة، فهذه المرحلة هدفها الأكبر تعليم لغة النحاة والنحاة حتى يجيدها الطالب؛ فلا تصعب عليه بعد قراءة أي كتاب نحوي في أسلوبه وشرحه وتمثيله.

وفي المرحلة الثالثة بعض كتب ابن هشام الأنصاري، وعلى رأسها شرح قطر الندى بغرض التوسع في النحو والتطبيق العمليّ لمعلوماته خاصة في شرح شذور الذهب الذي صرح في مقدمته بهذا الهدف الكبير العام في هذه المرحلة، ثم المرحلة الرابعة يلتقي المتعلم مع ألفية ابن مالك بغرض حفظ النحو والصرف عن ظهر قلب، تحقيقًا لمقولة: فاحفظ فكل حافظ إمام[٣٨] هذا مع استمرار غرض التوسع في المعلومات وتطبيقها عمليًا على نصوص كلام العرب، والتمرس بأقوال النحاة وآرائهم ومدارسهم المختلفة، بغرض إتقان المناقشة والجدول والمقارنة والاستنتاج والترجيح بين الآراء، وإجادة المناظرة والمحاورة، من خلال شروح الألفية والحواشي عليها.

وفي المرحلة الخامسة الأخيرة يأتي مغني اللبيب لربط المتعلم بعلم الدلالة النحوية والصرفية من خلال دراسته المفصلة لحروف المعاني ودلالاتها المختلفة في العربيّة، والتحقق من أقوال النحاة، ومعرفة الراجح منها بالدليل النقليّ والعقليّ، ومعرفة فلسفة الخلاف النحويّ الفرديّ والمذهبيّ، والتعمق في دراسة الأقوال والآراء والترجيح بينها بمرجحات علمية متينة، وبذلك تربط علوم العربية لغايتها الكبرى، ومصادرها الأصيلة في القرآن بقراءاته المختلفة، والحديث النبوي ورواياته وشروحه المتعددة، وما تعلق بهما من علوم شرعية؛ فالمغني هو الحلقة الأخيرة في منهج تعليم علوم العربية التراثي بعامة، والنحويّ بخاصة، وهو الكتاب الشامل والأكبر والأوسع والأعمق في النحو التعليميّ.

وجدنا من كتب تعليم العربيّ في التراث تنوعًا في المضمون والمحتوى، وطرائق العرض والترتيب، فمنها كتب خاصة بعلم معين كالنحو أو الصرف أو البيان أو المعاني، ومنها ما يشمل علمين أو أكثر من تلك العلوم، فكتاب في النحو والصرف، وآخر يحوي علوم البلاغة الثلاثة، وهكذا. وكذلك التنوع في طرائق العرض، ومناهج التأليف، وأساليب الشرح والاستدلال،[٣٩] فهي قد سلكت كل مسلك، وقصدت إلى

كل سبيل للتسهيل والتيسير والترغيب؛ وبذلك يجد فيها كل طالب علم ما يناسب مرحلته وطبيعة تفكيره ونمط تعلمه.

وأخيراً نجد في كتب تعليم العربية إلى جانب مادتها الأساسية المحققة لأهدافها، معلومات ثقافيّة عامة ومعارف دينية وأدبية، وإشارات تربوية وخلقية ومواعظ وحكمًا، وأخبارًا تاريخية عن أحداث وعلماء وشعراء وأعلام آخرين، من خلال أمثلتها وشواهدها؛ لتجديد النشاط، وتنويع المعارف والتخفيف من شدة المسائل العلمية الدقيقة فلا يتسرب الملل إلى المتعلم أبدا.

حواشي الفصل:

١- ابن تيمية، مجموع الفتاوى، ٣٢/ ٢٥٥. وينظر: السعديّ، أثر الدلالة النحوية واللغوية في استنباط الأحكام من آيات القرآن التشريعية، ص ٤٥، وما بعدها.

٢- ابن تيمية، اقتضاء الصراط المستقيم ص ٢٠٣.

٣- ابن النقيب الحنفي، الفوائد المشوق إلى علوم القرآن ص ٧ .

٤- ابن تيمية، اقتضاء الصراط المستقيم ص ٢٠٧.

٥- الرافعي، وحي القلم ٣/ ٣٣-٣٤. وينظر: طويلة، أثر اللغة في اختلاف المجتهدين، ص ٣٥، وما بعدها.

٦- رسلان ، فضل اللغة العربية ووجوب تعلمها على المسلمين، ص ٧.

٧- الثعالبي، فقه اللغة وسر العربية،ص١٣ .

٨- ابن تيمية، مجموع الفتاوى، ٣٢/ ٢٥٢.

٩- الشافعي، الرسالة، ص٤٨-٤٩ .

١٠- ينظر الموضع السابق.

١١- المرجع السابق،ص١١٢ .

١٢- المرجع السابق،ص١١٣ .

١٣- ينظر تفصيل ذلك في العيساوي، أثر اللغة العربية في استنباط الأحكام الشرعية من السنة النبوية، ص ٦١، وما بعدها.

١٤- الشوكاني، إرشاد الفحول، ص ٢٥٢ .

١٥- ينظر: القرضاوي، الاجتهاد في الشريعة الإسلامية، ص ١٨٠ وما بعدها.

١٦- ينظر تفصيلها والكلام عليها في: خاطر، منهج سيبويه في الاستشهاد بالقرآن الكريم وتوجيه قراءاته، ص ٦٢ - ٦٣ .

١٧- رواه أحمد وأبو داود عن ابن عباس - رضي الله عنهما - بإسناد صحيح.

١٨- ينظر: ابن هشام،ـ سيرة ابن هشام ٤/ ٤٣.

١٩- بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ص ٨٠٥.

٢٠- محمد أبو الفضل إبراهيم ، مقدمة محقق الكامل ١/ ٧٧.

٢١- مقدمة المؤلف لكتاب الكامل، ١/ ١٢.

٢٢- المرجع السابق ١/ ٣.

٢٣- العمريطي، الرجز من مقدمة نظم الآجرومية، .

٢٤- للملحة شروح كثيرة، ومن أحسنها كشف النقاب عن مخدرات ملحة الإعراب، لمحمد بن عمر البحرق اليمني، وهو مطبوع متداول.

٢٥- ابن الحاجب عثمان بن عمر المعروف بابن الحاجب، الكافية في النحو، ، من متونه المعروفة، وله شروح كثيرة، من أحسنها شرح الرضي الاستراباذي.

٢٦- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، من أحسن ما كتبه العلامة عبد الله بن يوسف بن هشام الأنصاري، وله شروح كثيرة، من أحسنها شرح المرزوقي، وشرح الدماميني، وشرح عبد اللطيف الخطيب، وهو تحقيق جامع معاصر حشد فيه خلاصة شروح المغني القديمة.

٢٧- يعني بالوجادة: التحصيل الذاتي للعلم دون اعتماد على شيخ، وهذا أمر لا يمكن الاعتداد به لطالب العلم المبتدئ في أي علم.

٢٨- الشوكاني، أدب الأدب ومنتهى الأرب، ص ١٥٤ - ١٥٥.

٢٩- المرجع السابق، ص ٥٥. وينظر: طويلة، أثر اللغة في اختلاف المجتهدين، ص ٥٧، وما بعدها.

٣٠- الشوكاني، أدب الطلب ومنتهى الأرب، ص ٥٦.

٣١- شروح الآجرومية المطبوعة فقط بلغت (١٢٠) شرحا بعضها في أقل من (١٠٠) ص، وبعضها في مجلدين كبيرين، وليس هذا من مقصد مؤلفها في شيء؛ فقد كان

قادرا على تأليف كتاب كبير في النحو، ولكنه أراد لكتابه أن يكون مقدمة موجزة لتحبيب النحو إلى المبتدئ.

٣٢- الشوكاني، أدب الطلب ومنتهى الأرب، ص ٥٦.

٣٣- المرجع السابق، ص ٥٦ - ٥٧.

٣٤- المرجع السابق، ص ٥٧.

٣٥- ينظر: الفراهيدي، العين ٨/ ١٥٦، والأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، ص ٥١٨.

٣٦- الشوكاني، أدب الطلب ومنتهى الأرب، ص ٥٩.

٣٧- الغنيمان: حسان بن عبد الله الغنيمان، المنظومات النحوية وأثرها في تعليم النحو، ص١٥.

٣٨- رجز يجري مجرى المثل، وهو من منظمة الرحبية في الفرائض، لموفق الدين محمد بن علي الرحبي.

٣٩- ينظر تفصيل ذلك في: محمد إبراهيم عبادة، النحو العربي، أصوله وأسسه وقضاياه وكتبه مع ربطه بالدرس اللغوي الحديث، ، و حميدة العوني، الأسس المنهجية لتبويب النحو العربي، ، و علي أبو المكارم تعليم النحو العربي، عرض وتحليل، و علي أبو المكارم، المدخل إلى دراسة النحو العربي.

المصادر والمراجع:

١- ابن الحاجب: جمال الدين بن عثمان بن عمر، الكافية في علم النحو، ، تحقيق د.صالح عبد العظيم الشاعر، ط/ ١، مكتبة الآداب بمصر – القاهرة، ، سنة ٢٠١٠م.

٢- ابن النقيب الحنفي: الفوائد المشوق إلى معرفة علوم القرآن وعلم البيان، تحقيق الدكتور/ زكريا سعيد علي، ط/ ١، موقع الألوكة على الشبكة العالمية للمعلومات: http://www.alukah.net/Literature_Language/0/8467

٣- ابن تيمية:أحمد بن عبدالحليم، اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم،، تحقيق الدكتور/ ناصر بن عبد الكريم العقل، ط/ ١وزارة الشؤون الإسلامية بالرياض – السعودية ١٤٠٤هـ.

٤- ابن تيمية: أحمد بن عبدالحليم، مجموع الفتاوى، جمعها عبد الرحمن بن قاسم وولده محمد، تحقيق عامر الجزار وأنور الباز، ط/ ١، دار الجيل، بيروت – لبنان ١٤١٨هـ – ١٩٩٧م.

٥- ابن خلدون: عبد الرحمن بن محمد بن خلدون الحضرمي، مقدمة ابن خلدون، ، تحقيق مصطفى الشيخ مصطفي، دار الرسالة، لبنان – بيروت، ط/ ١، سنة ١٩٧٧م.

٦- ابن رسلان: عبد الله بن محمد بن سعيد ، فضل اللغة العربية ووجوب تعلمها على المسلمين، ط/ ١، مكتبة وهبة بمصر – القاهرة ١٤٢١هـ.

٧- ابن هشام الأنصاري: جمال الدين بن يوسف بن أحمد، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق د. عبد اللطيف الخطيب، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب – الكويت، ط/ ١، سنة ١٤٢١هـ – ٢٠٠٠م.

٨- ابن هشام: عبد الملك بن هشام بن أيوب الحميري المعافري السيرة النبوية لابن هشام، ، تحقيق مصطفى السقا وإبراهيم الأبياري وعبد الحفيظ الشلبي، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر– القاهرة، ط/ ٢، سنة١٣٧٥هـ – ١٩٥٥ م

٩- أبو المكارم : علي محمد، المدخل إلى دراسة النحو العربي، دار غريب للطباعة والنشر، مصر - القاهرة، ط/ ١، سنة ٢٠٧م.

١٠- أبو المكارم: علي محمد، تعليم النحو العربي، عرض وتحليل، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، مصر - القاهرة، ط/ ١، ١٤٢٨هـ - ٢٠٠٧م.

١١- الأصفهاني: الحسين بن محمد الراغب، المفردات في غريب ألفاظ القرآن، ، تحقيق صفوان عدنان داوودي، ط/ ١، دار القلم بدمشق ١٤١٢هـ - ١٩٩٢م.

١٢- الثعالبي: أبو منصور، فقه اللغة وسر العربية، تحقيق الدكتور/ عمر الطباع، ط/ ١ دار الأرقم بن أبي الأرقم، بيروت- لبنان ١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م.

١٣- خاطر: سليمان يوسف، منهج سيبويه في الاستشهاد بالقرآن الكريم وتوجيه قراءات، ط/ ١، مكتبة الرشد بالرياض - السعودية ١٤٢٩هـ - ٢٠٠٨م.

١٤- الرافعي: مصطفى صادق، وحي القلم، ط/ ٣، مكتبة العصرية، بيروت - لبنان ٢٠٠٢م.

١٥- السعدي: عبد القادر عبد الرحمن أثر الدلالة النحوية واللغوية في استنباط الأحكام من آيات القرآن التشريعية، ، ط/ ١، مطبعة الخلود ببغداد، ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م.

١٦- الشافعي: محمد بن إدريس، الرسالة، الإمام ، ط/ ١، تحقيق أحمد محمد شاكر، مطبعة مصطفى البابي الحلبي بالقاهرة ١٣٥٨هـ - ١٩٤٠م.

١٧- الشوكاني: محمد بن علي، أدب الطلب ومنتهى الأرب، تحقيق عبد الله بن يحيى السريحي، ط/ ١ دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ١٤٢٩هـ - ٢٠٠٨م.

١٨- الشوكاني: محمد بن علي، إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول، ط/ ١، دار الفكر، بيروت - لبنان، دون تاريخ.

١٩- طويلة: عبد الوهاب عبد السلام، أثر اللغة في اختلاف المجتهدين، ، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط/ ١، ١٤١٤هـ.

٢٠- عبادة: محمد إبراهيم، النحو العربي، أصوله وأسسه وقضاياه وكتبه مع ربطه بالدرس اللغوي الحديث، مكتبة الآداب بمصر - القاهرة، ط/ ١، سنة ١٤٣٠هـ - ٢٠٠٩م.

٢١- العوني: أحميدة، الأسس المنهجية لتبويب النحو العربي، دار الكتب العلمية، لبنان - بيروت، ط/ ١، سنة ١٤٣٦هـ - ٢٠١٥م.

٢٢- العيساوي: يوسف بن خلف بن محل، أثر اللغة العربية في استنباط الأحكام الشرعية من السنة النبوية، ، ط/ ١، دار ابن الجوزي، الرياض - السعودية ١٤٣٠هـ.

٢٣- الغنيمان: حسان بن عبد الله، المنظومات النحوية وأثرها في تعليم النحو، نسخة شبكية نشرت بموقع:
https://download-language-pdf-ebooks.com/11890-free-book

٢٤- الفراهيدي: الخليل بن أحمد، العين ، تحقيق مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، ط/ ١ وزارة الثقافة والإعلام العراقية ببغداد، ١٩٨٠م.

٢٥- القرضاوي: يوسف عبدالله، الاجتهاد في الشريعة الإسلامية، ط/ ٣، مؤسسة الرسالة، بيروت - لبنان ١٤١٨هـ - ١٩٩٨م.

الفصل الخامس

رؤية عصرية للإفادة من تعليم اللغة في التراث العربي

د. رانيه بنت فواز اللهيبي
أستاذ تعليم اللغة العربية المساعد
جامعة الباحة

المقدمة:

اللغة العربية أقدم اللغات السامية نشأةً وتاريخاً، وتعددت الآراء في أصل العربية لدى قدامى اللغويين العرب، منهم من ذهب إلى أن يعرب كان أول من أعرب في لسانه وتكلم بهذا اللسان العربي فسميت اللغة باسمه، والمتعارف عليه أن إسماعيل، عليه السلام، أول (نبي) نطق العربية، نتيجة معايشته أهل الجزيرة العربية، فهو أول «نبي» نطق العربية ولكنه ليس أول البشر الذين نطقوا بها، وذهبت بعض الآراء - رغم أنها لا تستند إلى برهان قوي يدعمها - إلى القول بأن العربية كانت لغة آدم في الجنة.

وتحتل اللغة العربية مكانة مرموقة بين لغات العالم، في مجال المفاضلة بينها؛ من حيث القوة التي يدل عليها قدرة اللغة على البقاء والاستمرار حية على ألسنة مستخدميها، ومن حيث الاتساع الذي يدل عليه انتشارها وكثرة عدد مستخدميها في أرجاء العالم، ومن حيث الثراء الذي يدل عليه عظم التراث الثقافي والحضاري الذي ساهم به مستخدموا هذه اللغة في الحضارة الإنسانية على مر العصور.

فاللغة العربية تستند إلى تراث ثقافي حضاري ضارب في بجذوره في عمق الحضارة الإنسانية، أبرز ملامحه تبلورت في القرن السادس الميلادي فيما خلفه العرب من روائع الشعر الجاهلي بألفاظه وتراكيبه وصوره وأغراضه وأسواقه وقدرة شعرائه في جعله - عن حق - ديوان العرب ومرآة عصره، وفي القرن السابع الميلادي اكتسب التراث الثقافي العربي زخماً عظيماً بنزول القرآن الكريم بلسان عربي مبين معجز بلفظه ومعانيه، وما يحويه من أحكام ومبادئ وحقائق كونية متجددة بتجدد العصور ودوران الزمن، ومع ذلك ظلت الغلبة والسيادة للغة العربية الشفهية، وما تتطلبه من براعة المتكلم وفصاحته، وتجاوب المستمع وفطنته، طوال العصر الجاهلي وصولاً إلى عصر صدر الإسلام.

ومع تطور الثقافة العربية ونتيجة اتساع رقعة الخلافة الإسلامية وترامي أطرافها، تعددت روافد الثقافة العربية، بدأ الاهتمام بفن الكتابة باللغة العربية يتزايد، وكثر القراء، وزاد الاهتمام بالتدوين، وراجت بضاعة النساخ والوراقين، وإن ظل القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف مبعثاً ومحوراً لنتاج فكري علمي وأدبي وديني، شكل إرثاً ثقافياً ضخماً وثرياً ومؤثراً على مدار القرون التي تلت عصر النبوة ونزول الوحي وحتى يومنا هذا.

ولا ريب أن اللغة العربية التي استطاعت أن تستوعب هذا التراث الثقافي الممتد عبر ما يزيد على الخمسة عشر قرناً، وأن تحفظه على غزارته وتنوعه، تمتلك إرثاً عظيماً من الخبرات والتجارب القيمة في مجال تعليمها وتعلمها، لتبقى وتستمر حية تنطق بها ألسنة مستخدميها، وتخطها أقلامهم، وتتشكل بها أفكارهم ومشاعرهم، ملبية حاجاتهم واستعمالاتهم، مع تبدل العصور وتطور الحياة وتعقدها، ولتتسع وتزداد عمقاً مستوعبة التنوع والتطور الحضاري الهائل، مع انتشارها جغرافياً، وعُمقها تاريخياً. وهو ما يستوجب البحث وسبر أغوار هذا التراث والتنقيب عن الثمين والقيم من تجاربه وخبراته، ونفض الغبار عنه، والاستفادة منه في بلورة رؤية متطورة لتعليم اللغة العربية وتعلمها تستلهم التراث الثقافي العربي وتتسق مع العصر في آن.

ويهدف هذا الفصل إلى استكشاف أبرز تجارب وخبرات تعليم اللغة في التراث العربي، لاستلهام الأسس والتطبيقات التربوية التي تتسق وطبيعة اللغة العربية وإرثها الثقافي شديد التنوع والثراء، لتكون هذه الأسس منطلقا لبلورة رؤية عصرية للمداخل والأساليب التربوية الأنسب والأنجح في تعليم اللغة العربية. واتساقاً مع هذا الهدف تضمن الفصل مبحثين رئيسيين:

المبحث الأول: تعليم اللغة العربية في التراث العربي.
المبحث الثاني: رؤية تربوية معاصرة لتعليم اللغة العربية مستمدة من التراث العربي.

المبحث الأول

تعليم اللغة العربية في التراث العربي.

اللغة في أي مجتمع نظام عام يشترك الأفراد في إنتاجه واتباعه، ويُعد انتشارها علامة على حيويتها وقوة أمتها، ودليلاً أكيداً على مرونتها، فاللغة لها وظائف مهمة تؤديها: اجتماعياً حيث توثق التواصل الاجتماعي للفرد مع الآخرين، ونفسياً حيث إتاحتها الفرصة للفرد كي يعبر عما في نفسه من مشاعر وأحاسيس، وفكرياً حيث تتوثق العلاقة بين اللغة والفكر؛ إذ أن اللغة أداة التفكير ووسيلته، والتفكير في مجمله ما هو إلا لغة صامتة، ومن ثم فتطوير العلوم مرهون بتطوير اللغة، فمن المحال أن يتغير للناس فكر دون أن تتغير اللغة في طريقة استخدامها[١]، وهكذا بفضل اللغة تتصرف شؤون الفرد ويتأكد وجوده وانتماؤه لمجموعته البشرية، وبفضلها أيضاً تنمو علاقات أعضاء الأمة وتتطور حياتهم وترتقي حضارتهم وتسير دفة الأمور في المجتمع الإنساني عامة؛ حيث يكون الفرد نواة في مجتمعه، ومجتمعه حلقة في كيان المجتمع البشري عام [٢]؛ ويؤكد علماء النفس وعلماء التربية على أن النمو العقلي للإنسان منوط بنموه اللغوي، وأنه كلما تطورت واتسعت لغته ارتقت قدراته العقلية، ونما ذكاؤه، وقوي تفكيره وإدراكه، والعكس بالعكس [٣].

لذا فقد وجه علماء الأمة إلى أهمية تعليم اللغة العربية، واعتبار تعلمها فريضة من فرائض الدين، وأن الصلاة لا تصح إلاَّ بها، وأن بقية العلوم الشرعية لا تفهم ولا تدرك إلاَّ بتعلمها، لهذا نجد أن القراءات القرآنية لا تكون صحيحة إلاَّ إذا وافقت شروطاً ثلاثة، أحدها أن توافق القراءة وجهاً من وجوه العربية، فإن لم توافق فهي قراءة شاذة لا يتعبد بها[٤]. ومن هذا مقولة الإمام الشافعي: «على كل مسلم أن يتعلم من لسان العرب ما بلغه جهده، حتى يشهد به أن لا إله إلاَّ الله وأن محمداً عبده ورسوله، ويتلو به كتاب الله، وينطق بالذكر فيما افترض عليه من التكبير، وأمر به من التسبيح، والتشهد وغير ذلك، وما ازداد من العلم باللسان الذي جعله الله لسان من ختم به نبوته وأنزل به آخر كتبه كان خيراً له»[٥].

ويُعد انفتاح معلم اللغة العربية على التخصصات الأخرى من الأمور التي اتسم بها علماء تلك الفترة سواء أكانوا نحاة أم غيرهم؛ إذ كان الواحد منهم لا يكفيه أن يجيد نوعاً

واحداً من أنواع العلوم؛ بل كان يحيط بكثير منها إلا أنه كان يشتهر ببعضها أو يعرف عنه أنه تخصص فيه، وهذه السمة مهمة للعالم بصفة عامة وعالم اللغة بصفة خاصة؛ نظراً لارتباط اللغة بعلومها المختلفة بشتى فروع المعرفة، فلا يوجد علم من العلوم إلا وهو بحاجة إلى اللغة وإن اختلفت درجة تلك الحاجة، فاللغة تخدم شتى العلوم، كما أن إجادة العلوم المختلفة وخاصة العلوم الشرعية يساعد عالم اللغة والنحو، وقد كشفت الدراسة في هذا المبحث عن كيفية حدوث التلاقح الفكري بين علوم الشريعة وعلم الكلام والمنطق وبين علوم اللغة، وبيَّنت كيف كان القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف رافدين مهمين من المصادر الأصلية التي اعتمد عليها علماء اللغة والنحو.

وحرص اللغويون على هذا الانفتاح؛ فلقد كان أبو عبيدة اللغوي النحوي (ت ٢٢٤هـ) ذا انفتاح واسع على الثقافات الأخرى حتى قال عنه الجاحظ: لم يكن في الأرض خارجي ولا جماعي أعلم بجميع العلوم من أبي عبيدة[٦]. وحكى أبو العباس أحمد بن يحي ثعلب عن ابن نجدة، قال: لما تصدى أبو زكريا يحيى بن زياد الفراء للاتصال بالمأمون، كان يتردد إلى الباب، فلما أن كان ذات يوم جاء، فرأيت له أبهة أدب، فجلست إليه ففاتشته عن اللغة فوجدته بحراً، وعن النحو فشاهدته نسيج وحده، وعن الفقه فوجدته فقيهاً عارفاً باختلاف القوم، وفي النجوم ماهراً، وبالطب خبيراً، وبأيام العرب وأشعارها حاذقاً، فقلت له: من تكون؟ وما أظنك إلا الفراء، فقال: أنا هو، فدخلت على أمير المؤمنين فأعلمته، فأمر بإحضاره لوقته، فكان سبب اتصاله به[٧]. وكان ياقوت الحموي يقول عن السيرافي: «أبو سعيد بَعيدُ القرين؛ لأنه كان يقرأ عليه القرآن والتفسير، والفقه والفرائض، والشروط والنحو واللغة، والصرف والقوافي، والحساب والهندسة، والشعر والحديث والأخبار، وهو في كل هذا إمام في الغاية»[٨]، بل أن موسوعيته دفعته ليتعمق في الفقه حتى اختير لتولي منصب القضاء في الجانب الشرقي لبغداد، ولم يلبس أن ولي الجانبين الشرقي والغربي معاً، وهو في أثناء ذلك يتولى تدريس الفقه الحنفي للطلاب بمسجد الرصافة نحو خمسين عاماً، وبجانب ذلك كان يعنى بالنحو ويفزع إليه الطلاب في تفسير عويصه وحل مشاكله ومستغلقاته، وكان يعتنق الاعتزال مما جعله شديد الصلة بالمنطق والمباحث الفلسفية[٩]. ومن ثم تتبدى أهمية الانفتاح على التخصصات الأخرى باعتباره سمة أساسية من سمات تعليم اللغة العربية في التراث، خاصة وأن العلوم ترتبط ببعضها في علاقة تأثير وتأثر، ولا يعني

ذلك أن يكون معلم اللغة العربية متخصصاً في شتى العلوم، بل واسع الاطلاع في مختلف فروع المعرفة.

ويظهر التراث العربي مدى أهمية دور الشعر العربي في حفظ اللغة العربية، ودراسة علومها وتعليمها للنشء؛ وذلك لما يمتاز به الشعر من سلاسة ووقع عند السامعين، فقد سيطر بلا منازع على ميدان الاحتجاج في تدريس قواعد اللغة العربية؛ وأكثر فنون القول هيمنة على تاريخ الأدب عند العرب، إضافة إلى كونه وثيقة يمكن الاعتماد عليها في التعرُّف على أحوال العرب وبيئاتهم وثقافتهم وتاريخهم، فهو المرجع الموثوق به لأساليب العرب البلاغية والبيانية، والمصدر الأصيل لمفرداتهم اللغوية وطرقهم التعبيرية، فضلا عما يحويه من مآثر العرب ومفاخرها، وأحداث أيامها ووقائعها؛ فهو الوثيقة الرسمية الأولى التي دونت تاريخ العرب الوجداني والاجتماعي واللغوي[١٠].

وقد أدرك علماء العربية ودارسوها ما للبيئة التعليمية من أثر في تحفيز المتعلم وثراء الخبرات المتعلمة، وإثارة اهتمام الدارس وهمته، ومن هذا ما كان للبادية من أهمية في تشرب العربية النقية من اللحن، حيث تُعتبر الصحراء المنبع الثرّ والمنهل الغزير لمفردات اللغة العربية، ولمصطلحاتها المختلفة، الذي نهل منه اللغويّون ودوّنوا مصنفاتهم المختلفة في النحو والصرف وعلوم اللغة الأخرى. ويعتبر البدويّ المصدر الموثوق الذي أخذ عنه هؤلاء العلماء واعتمدوه واستشهدوا به، ومن يراجع معاجم اللغة العربية يجد ذلك الأثر واضحاً جلياً[١١].

وقد حوت كتابات علماء اللغة العربية إشارات إلى أهمية الشروحات والإيضاحات الوسائل البصرية في إيضاح المعاني وتقريبها إلى الدارسين وجذب انتباههم للدرس، فلقد كان من عادة ابن جني في حديثه أن يميل بشفتيه ويشير بيديه، ومَرَدُّ هذه العادة إلى ما فيه من رغبة في توكيد المعنى في نفس السامع، وتسديده، فهو يميل دائماً إلى الإطناب والتكرار والتوسل إلى الإقناع بكل ما في وسعه، ولا ريب أن الإشارة باليد أو الفم من هذه الوسائل النافعة[١٢]، ولقد أدرك ابن جني هذا المعنى وأفاض فيه في (الخصائص)، وقال في هذا المعنى «وعلى ذلك قالوا: رب إشارة أبلغ من عبارة»[١٣] ومن أساليبهم أيضاً الاستعانة بتشبيهات من الواقع المعاش للمتعلم، كأن يشبه ابن السراج الأداة الجازمة للمضارع بالدواء والحركة في الفعل بالفضلة التي يخرجها الدواء، وكما أن الدواء إذا

أصاب فضلة حذفها وإن لم يصادف فضلة أخذ من نفس الجسم فكذلك الجازم إذا دخل على الفعل إن وجد حركة أخذها وإلا أخذ من نفس الفعل، وسهل حذف حرف العلة لسكونه لأنه بالسكون يضعف فيصير في حكم الحركة [١٤].

ولم تغفل كتابات للغويين العرب الإشارة إلى أثر العلاقة بين المعلم وطلاب العلم في إنجاح رسالته، فاعتنوا بتهيئة جو من الحب بين طلابهم، فبالحب يستطيع المعلم أن يستحوذ على قلب المتعلم ... وهذا ما أكده الجاحظ في وصيته للمعلم؛ حيث قال: «واجتهد في أن تكون أحب إليه من أمه، ويصفي لك المودة مع كراهته لما تحمل إليه من ثقل التأديب، عندما لم يبلغ حال العارف بفضله، فاستخرج مكنون محبته ببرِّ اللِّسان وبذل المال». وينبه الجاحظ المعلم إلى ضرورة الحفاظ على هذا الحب والاقتصاد فيه بدون إفراط أو تفريط، فيوجه كلامه للمعلم متحدثاً عن حبه للمتعلم: «ولهذا مقدار من جازه أفرط، والإفراط ترف، ومن قصر عنه فرط، والمفرط ضَيَّاعٌ مِضياع، ولا تستكثر هذا كله فإن بعض النعمة فيه تأتي على أضعاف النعامة، والذي تحاول من صلاح أمر من تُؤمل فيه أن يقوم في أهلك مقامك، وإصلاح ما خلفت كقيامك لحقيق بالحيطة عليه، بإعطائه المجهود من نفسك» [١٥].

وقد فطن علماء اللغة العربية ودارسوها إلى ما اقتضته حكمة الله سبحانه وتعالى من وجود تفاوت بين البشر في طبائعهم واستعداداتهم وإمكانياتهم، يقول ابن سينا – نقلاً عن محمد عطية الإبراشي – فليست كل صناعة يرومها الصبي ممكنة له مواتية، ولكن ما شاكل طبعه وناسبه، ولذا ينبغي لمدير الصبي إذا رام اختيار صناعة أن يزن أولاً طبع الصبي، ويسبر قريحته، ويختبر ذكاءه، فيختار له الصناعات بحسب ذلك [١٦]، وهذا ما حرص عليه اللغويون ، فيقول ابن السراج في كتابه (الأصول) مراعياً حال المتعلم: «ولما كنتُ لم أعملْ هذا الكتابَ للعالِمِ دون المتعلّم، احتجتُ إلى أنْ أذكرَ ما يقربَ على المتعلّم» [١٧]، ويقول في موضع آخر: «قد فرغنا من ذكرِ المرفوعات والمنصوبات، وذكرنا في كلّ باب من المسائل مقداراً كافياً، فيه دُربَةٌ للمتعلّم ودرساً للعالِمِ، بحسب ما يصلحُ في هذا الكتاب لأنه كتاب أصول» [١٨]. وروي عن الأخفش أنه قال: لما دخلتُ بغداد أتاني هشام الضّرير فسألني عن مسائل .... فلمّا رأيتُ أنّ اعتماده واعتماد غيره من الكوفيّين على المسائل عملتُ كتاب المسائل الكبير [١٩] . وواضح من هذا القول أن

الأخفش المعلم ألف كتابه تلبية لحاجة المتعلمين ومتطلباتهم. ومن طريف ما حوته كتب التراث العربي في هذا الشأن قصة الخليل ابن أحمد الفراهيدي مؤسس علم العروض مع أحد طلاب العلم لازمه زمناً طويلاً ابتغاء تعلم علم العروض، لكن ملازمته الطويلة لأستاذه لم تجده نفعاً، فصرفه الأستاذ عن الاستمرار في إهدار وقته وجهده فيما ليس مهيئا لتعلمه، ووجهه لتعلم ما يتفق وقدرته وجهده، ووجه نصيحته بلطف إلى تلميذه في بيت شعر يقول:

إذا لم تستطــــعْ شيئاً فَدَعْـــهُ   وجــــاوِزْهُ إلى ما تستطيــــعُ

ومما يؤكد التفات علماء اللغة العربية للفروق بين المتعلمين، وضرورة مراعاتها في تعليمهم ما حوته كتاباتهم من إشارات إلى أن طريقة تعليم الأطفال تختلف عن الطريقة التي تتبع في تعليم الكبار، فالطفل يحتاج إلى الأمور المحسوسة التي تتصل ببيئته، والمواد التي يمكنه أن يفهمها، والرجل يستطيع أن يدرك الأمور المعقولة التي تتفق مع العقل(٢٠)، وإغفال المعلم لمبدأ التدرج في تعليمه يجعل المتعلم يبتعد عن التعليم، وينحرف عن قبوله نظراً لصعوبة ذلك العلم عليه؛ حيث يبدأ به معلمه من الدقائق والتفصيلات التي لم يمهد لها بالأصول والمجملات العامة(٢١).

ومن صور مراعاة حاجات المتعلمين والفروق الفردية بينهم، ما حوته كتابات ابن سحنون - رحمه الله وهو من المربين المسلمين في العصر العباسي - في كتابه -آداب المعلمين- حيث اقترح فيه برنامجاً دراسياً متدرجاً يمكن تنفيذه على مدار أسبوع كامل وتتضح فيه الاستجابة لحاجات المتعلمين بتنوع المواد التعليمية وجعلهم يختارون من بينها، كما يتضح فيه تنوع الأنشطة اللغوية وتكاملها بين القراءة والكتابة، كما يظهر فيها التوازن بين التعلم الفردي والتعلم التعاوني الذي يملي فيه الطلاب بعضهم بعضاً؛ حيث يقول:«وينبغي أن يجعل لهم وقتاً يعلمهم فيه الكتب ويجعلهم يتخايرون، لأن ذلك مما يصلحهم، وليجعل الكتب من الضحى إلى الظهيرة، ولا بأس أن يجعلهم يُملي بعضهم على بعض؛ لأن ذلك منفعة لهم، وليتفقد إملاءهم»(٢٢).

ولقد كانت الطريقة التي يتبعها الأساتذة في إلقاء دروس العربية تسير وفقاً لحاجة الدرس، وما يستلزمه من استعمال للطريقة الإلقائية أحياناً عندما يريد الأستاذ شرح قاعدة جديدة مثلاً، أو الحديث فيما خلت أذهان المتعلمين منه، من ذلك ما يُلمس من

قول المبرد: فأما قولهم: فيه عيبان، فمشتق من هذا لأنه جعله كالوعاء للعيبين، والكلام يكون له أصل ثم يتسع فيه فيما شاكل أصله، فمن ذلك قولهم: زيد على الجبل، ثم تقول: عليه دين، فإنما أرادوا أن الدين قد ركبه وقد قهره...[٢٣] فالمبرد بعد أن بين معنى (في) الظرفية، أراد أن يبين أنها استعملت توسعاً فيما كان مشابهاً للظرفية، ثم يضرب مثلاً يوضح ذلك لكي يقرب المسألة إلى أذهان الدارسين المتعلمين.

ومما يشير باهتمام علماء اللغة العرب بربط الجانب النظري بالجانب العملي التطبيقي للدرس اللغوي النظري اهتمام اللغويين العرب بمناقشة طلاب العلم في المسائل النحوية، والاستدلال على سلامة الاستعمال اللغوي بسوق شواهد من الشعر ومن القرآن الكريم ومما شاع من فصيح كلام العرب، ومن فروع الدرس اللغوي التي ركزت على الجانب العملي التطبيقي علم العروض، الذي يعمد فيه الدارس إلى تقطيع البيت الشعري إلى مقاطع صوتية من خلالها يتعرف البحر الذي ينتمي إليه البيت أو القصيدة. ولقد حرص اللغويون الأوائل على التطبيق العملي لهذه القواعد وتدريب طلابهم على ذلك حتى لا تحدث فجوة بين التنظير والتطبيق لهذه القواعد، فالنحوي يطلب من تلميذه مثلاً بناء أمثلة غير موجودة أو لم ترد عن العرب ليقيسها على القاعدة التي درسها ليتدرب على القاعدة وتتأكد في ذهنه نظرياً وليكتسب مهارة القياس والتطبيق العملي عليها.

ومما ينبئ عنه التراث العربي في مجال دراسة اللغة العربية وتعليمها اهتمام علماء اللغة ودارسوها وشغفهم بالبحث اللغوي وابتكار علوم جديدة تخدم العربية، وهو ما ينفي عنهم صفة التبعية والجمود، ويؤكد انفتاحهم ورغبتهم في التطوير والتجديد الذي يحفظ للعربية أصالتها ويضمن لها تجددها وعصريتها، فقد استحدث اللغويون علوم النحو العربي والعروض والإعجام وعلامات الضبط، ومن ذلك ما يقال في إسهامات الخليل ابن أحمد، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي البصري وهو عربي النسب من الأزد من قبيلة فراهيد من زهران ولد في عُمان سنة ١٠٠هـ، وهو مؤسس علم العروض ومعلم سيبويه وواضع أول معجم للغة العربية وهو العين، ويُعد الخليل بن أحمد من أهم علماء المدرسة البصرية وتنسب له كتب -معاني الحروف- وجملة آلات الحرب والعوامل والعروض والنقط. ومن إسهاماته العلمية أنه قام بتغيير رسم الحركات إذ

كانت التشكيلات على هيئة نقاط بلون مختلف عن لون الكتابة، وكان تنقيط الإعجام (التنقيط الخاص بالتمييز بين الحروف المختلفة كالجيم والحاء والخاء) قد شاع في عصره، بعد أن أضافه إلى الكتابة العربية تلميذا أبي الأسود نصر بـن عاصم ويحيى بن يعمر الاحمدي، فكان من الضروري تغيير رسم الحركات ليتمكن القارئ من التمييز بين تنقيط الحركات وتنقيط الإعجام. فجعل الفتحة ألفاً صغيرة مائلة فوق الحرف، والكسرة ياءً صغيرة تحـت الحرف، والضمة واواً صغيرة فوقه. أما إذا كان الحرف منوناً كـــرر الحركة، ووضع شيناً غير منقوطة للتعبير عن الشدة ووضـع رأس عين للتدليل على وجود الهمزة وغيرها من الحركات كالسكون وهمزة ا، وبهذا يكون النظام الذي اتخذه قريباً هو نواة النظـام المتبع اليـــوم. وفكرة وضع علم العروض طرأت بباله عندما كان يسير بسوق الغسالين، فكان لصوت ضربهم نغم مميز و منه طرأت لباله فكرة العروض التي يعتمد عليها الشعر العربي. فكان يذهب إلى بيته ويتدلى إلى البئر و يبـدأ بإصـدار الأصوات بنغمات مختلفة ليستطيع تحديد النغم المناسب لكل قصيدة! وله من الكتب -بالإضافة لمعجم العين- كتاب النّغم، وكتاب العروض، وكتاب الشواهد، وكتاب الإيقاع (٢٤).

ومن أساليب التجديد التي اتبعها اللغويون العرب في مجال البحث اللغوي أسلوب القياس، ويُعد المازني من النحاة المكثرين من هذا الأسلوب، فقد فتح باب القياس اللغوي على مصراعيه، والمعروف أن القياس أحد الطرق التي يُلجأ إليها لتنمية اللغة وإثرائها بالصيغ التي لم تسمع من العرب الذين جمعت اللغة من أفواههم، ومن أمثلة ذلك ما ورد عنه موجها الكلام لتلميذه ومبيناً له طريقة التدريب: «أن تبني من (ضرب) مثل (جعفر) فتقول فيه (ضَرْبَبَ)»، وأبو عثمان يجعل هذه الصيغة الجديدة داخلة في كلام العرب وإن لم تسمع عنهم، وهذا هو القياس على ما سُمع. وهذا النهج الذي اختطه أبو عثمان المازني منهج سديد في اللغة، ألا ترى أنه لو وُقِف بالعربية عند ما سمع من العرب لقُضِيَ عليها بالجمود والتحجر، في حين يُطلب منها أن تساير العصر الذي هي فيه.

وقد سبق اللغويون ودارسو علوم اللغة وعلماءها الغرب بقرون في استخدام التعليم عن بعد، وقبل اختراع أجهزة المعلومات والاتصالات، فقد استخدموا المراسلة

في التعليم، خاصة عند صعوبة الاتصال المباشر بطلابهم لأي سبب من الأسباب، فالسيرافي يكتب إليه نوح بن نصر وكان من أدباء ملوك آل سامان سنة أربعين وثلاثمائة كتاباً خاطبه فيه بالإمام وسأله عن مسائل تزيد على أربعمائة مسألة، وكان هذا الكتاب مقروناً بكتاب الوزير البعلي الذي خاطبه فيه بإمام المسلمين وضمنه مسائل في القرآن وأمثالاً للعرب مشكلة، وكتب إليه المرزبان بن محمد ملك الديلم من أذربيجان كتاباً خاطبه فيه بشيخ الإسلام سأله عن مائة وعشرين مسألة، وكذلك فعل بن حنزابة فكتب إليه من مصر يسأله عن مسائل أشكلت عليه، وكان أبو جعفر ملك سجستان من أكثر السائلين له كماً وكيفاً إذ كتب إليه كتاباً خاطبه فيه بالشيخ الفرد سأله عن سبعين مسألة في القرآن، ومائة كلمة في العربية، وثلاثمائة بيت من الشعر، وأربعين مسألة في الأحكام، وثلاثين مسألة في الأصول[٢٥].

ويُعد كتاب الزجاجي (مسائل متفرقة) خير دليل على التعليم بالمراسلة، فهو عبارة عن مسائل متفرقة جمعها في كتاب بعث به إلى أبي بكر الشيباني، وكان هذا قد سأله عن بعضها، فدفعه السؤال إلى الجمع والتأليف، جاء في الأشباه والنظائر «هذه إحدى عشر مسألة سأل عنها أبو بكر الشيباني أبا القاسم الزجاجي في كتاب أنفذه إليه من طبرية إلى دمشق، فكتب إليه في الجواب... وقفت يا أخي على مضمن كتابك الوارد مع أخينا حفظه الله، والجواب عنه يصدر إليك ولا يتأخر بحول الله ومشيئته، ووقفت على ما ضمنته آخره من المسائل التي اشتبهت عليك، وبادرت إليك بتفسيرها في هذا الكتاب، لعلمي بتعلق قلبك بها، وليعجل أخونا حفظه الله الانتفاع بها... وأتبعتها مسائل من عندي منتخبة من ضروب شتى... وأقضي إليك فيه ما عندي على مبلغ ما يتناهى إليه علمي إن شاء الله تعالى»[٢٦].

ومن أساليب التربية التي استعان بها اللغويون في التغلب على مشقة التبحر في علوم اللغة ودراستها، الترويح عن المتعلمين وإدخال حالة من المرح المقنن عليهم أثناء العملية التعليمية من الملامح والسمات لتعليم اللغة العربية في التراث، والتي تؤدي إلى نشاط المتعلم وزيادة فعالية العملية التعليمية، و»التربية الإسلامية لم تتخذ طريقة واحدة في تربية أبنائها، بل إنها اتخذت وسائل وأساليب كثيرة راعت فيها خصائص النمو العقلي و النفسي والوجداني لديهم، كما راعت مستوى إدراكهم، والحوافز المؤثرة

فيهم، والدوافع التي يمكن أن تثير مشاعرهم وتهيئ نفوسهم للتلقي والتعليم»[٢٧]. ولقد حرص المعنيين بتعليم اللغة العربية في كثير من مواقفهم التعليمية على ذلك واستخدموا لتحقيقه العديد من الأساليب، ولقد تنوعت الممارسات التعليمية التي استخدموها لجعل الموقف التعليمي أكثر فاعلية وجعل المتعلم أكثر نشاطاً، يضاف إلى ذلك، محاولة الترويح عن المتعلم بممارسات، منها الهزل الهادف والمقصود والمقنن، يقول المسعودي عن الجاحظ: «... وكان إذا تخوف ملل القارئ وسآمة السامع خرج من جد إلى هزل، ومن حكمة بليغة إلى نادرة طريفة»[٢٨]، ويعبر الجاحظ عن ذلك بقوله: «وليس ينبغي لكتب الآداب والرياضيات أن يُحمل أصحابها على الجد الصِّرف، وعلى العقل المحض، وعلى الحق المُر، وعلى المعاني الصعبة التي تستكد النفوس وتستفرغ المجهود، وللصبر غاية وللاحتمال نهاية، ولا بأس أن يكون الكتاب موشحاً ببعض الهزل»[٢٩]، ويصرح الجاحظ بهدفه من حشو كتبه بالنوادر، فيقول: «قد عزمت – والله الموفق – أن أوشِّح هذا الكتاب – يعني كتاب الحيوان – وأفصِّل أبوابه بنوادر من ضروب الشعر وضروب الأحاديث ليخرج قارئ هذا الكتاب من باب إلى باب ومن شكل إلى شكل، فإني رأيت الأسماع تمل الأصوات المطربة والأغاني الحسنة والأوتار الفصيحة إذا طال ذلك عليها، وما ذلك إلا في طريق الراحة التي إذا طالت أورثت الغفلة»[٣٠]. ولكن كما يقول الجاحظ: «لكل شيء قدر، ولكل حال شكل، فالضحك في موضعه كالبكاء في موضعه»[٣١]، ويقول في موضع آخر: «أحسن الكلام ما كان قليله يغنيك عن كثيره، ومعناه في ظاهر لفظه ... وإذا كان المعنى شريفاً واللفظ بليغاً صنع في القلوب صنيع الغيث في التربة الكريمة[٣٢]. ويقول المبرد في كتابه (الكامل): «نذكر في هذا الباب من كل شيء لتكون فيه استراحة للقارئ، وانتقال ينفي الملل، لحسن موقع الاستطراف، ونخلط فيه من الجد بشيء يسير من الهزل ليستريح إليه القلب وتسكن إليه النفس»[٣٣].

ويوضح ابن السراج في مقدمة كتابه (الأصول) طريقته في دفع الملل عن تلميذه وتقريب المادة العلمية إليه فيقول كأنه يوجه كلامه إليه مباشرة: «فتفهم هذه الأصول والفصول، فقد أعلنت في هذا الكتاب أسرار النحو وجمعته جمعاً يحصره وفصلته تفصيلاً يظهره، ورتبت أنواعه وصنوفه على مراتبها بأخصر ما يمكن من القول وأبينه ليسبق إلى القلوب فهمه ويسهل على متعلميه حفظه»[٣٤].

ويقول الزجاجي في مقدمة كتابه (الإيضاح): ثم نجعل جميع ما نذكره في هذا الكتاب منتقى مهذباً غير مائلين فيه إلى التطويل، فإن كان لباب من الأبواب علل قد تكلم عنها العلماء لم نذكر إلا أجودها وأسدها[٣٥]، ويتحدث عن دفع الملل بعد بيانه لغرضه من كتاب شرح مقدمة الكاتب لابن قتيبة، فيقول: «... وجعلت ذلك موجزاً غاية الإيجاز ليقلَّ حشوه، وتكثر فائدته، ولم أخل كل فصل فيه من تضمينه خبراً طريفاً يشاكله وأبياتاً نادرة ليكون هذا الكتاب باحتوائه على ما ذكرته للمتطلع إلى المعرفة بهذه الأشياء أحضر فائدة وأسرع نفعاً[٣٦]، ويقول عن كتابه (الإذكار بالمسائل الفقهية): «وجعلته نهاية في الاختصار، وموجزاً غاية الإيجاز، لئلا يطول فيمل ويكثر فيضجر»[٣٧].

ويقول السيرافي: «وقدِّر اللفظ على المعنى فلا يفضل عنه، وقدر المعنى على اللفظ فلا ينقص منه، هذا إذا كنت في تحقيق شيء على ما هو به، فأما إذا حاولت فرش المعنى وبسط المراد فاجلِ اللفظ بالروادف الموضحة والأشياء المقربة والاستعارات الممتعة». وواضح من كلامه كيف أنه يوجه المعلم إلى مراعاة ظروف التعلم ومتطلباته وأنه إن احتاج إلى الإطالة فلا بد أن يصحبها ما يروح عن المتعلم ويقرب المعنى المراد تعلمه[٣٨].

وأبو علي الفارسي يلجأ في شرحه إلى الترويح عن متعلميه ودفع الملل عنهم، وذلك بإيراد حكايات وطرائف تكون غالباً ذات اتصال وثيق بالموضوع المعروض، ومن ذلك قوله: «أخبرني ابن دريد قال: سأل صبي من العرب أباه درهماً، فقال له أبوه: لقد سألت مزيزاً، الدرهم عُشر العشرة والعشرة عشر المائة والمائة عشر الألف والألف عشر الدية»[٣٩]. وهذا أثناء شرحه لبعض مسائل النحو - باب العدد - في كتابه المسائل البصريات.

ولم يغفل علماء اللغة العربية ودارسوها عما لأخلاقيات طلب العلم وآدابه من أثر وأهمية في إنجاح العملية التعليمية وضمان جودة مخرجاتها؛ فقد اتسم أهل اللغة بالدقة مع تلامذتهم، والجرأة العلمية التي دفعتهم إلى عدم التحرج من قول لا أدري أو الإفتاء في اللغة وقواعدها بغير علم، فما سئلوا عنه وكانت لديهم الدراية به أجابوا عنه، وإن لم يكن لديهم فيه إجابة صحيحة دفعوا السائل إلى من ظنوا أن لديه الإجابة الصحيحة أو سألوا عنها بأنفسهم من هو أعلم منهم، حتى لا يلقنوا تلامذتهم إجابات خاطئة أو معلومات غير دقيقة، ولم يمنعهم تبحرهم في النحو وتعمقهم فيه من قول لا أدري؛

سئل الأخفش الأوسط عن قول العرب: «وضع يديه بين مقمورتين»، فقال: والله ما أدري، كما يروى عنه أنه صار إلى بغداد متعلماً حتى وافى مسجد الكسائي، فصلى خلفه صلاة الفجر، فلما فرغ وانتقل من محرابه قعد بين يديه الفراء والأحمر وهشام بن سعدان الضرير، فسلم عليه وعليهم، ثم ألقى عليه مائة مسألة، فلم يصب في مسألة واحدة، فهم أصحابه بالوثوب عليه، فقال: بالله أنت الأخفش أبو الحسن سعيد؟ فقلت: نعم، فقام إليَّ فعانقني وقال لي: أولادي أولى بك، أحب أن يتأدبوا بأدبك وتكون غير مفارق لي، فأجبته إلى ذلك[٤٠]، وقال الأصمعي: ما أدري ما الحور العين ولا أعرف للصوت الذي يجيء من بطن الدابة اسماً، والمصحاة إناء ولا أدري من أي شيء هو؟[٤١]. وقال الزجاجي: أخبرنا نفطويه، قال: قال ثعلب: سألني بعض أصحابنا عن قول الشاعر:

جــاءت به مُرَمَّـــدا مــامُلاَّ ... مــــانِيَّ آلِ خَـــمَّ حِـــين ألَّا

فلم أدر ما أقول، فصرت إلى ابن الأعرابي فسألته عنه ففسره لي، فقال: هذا يصف قرصاً خبزته امرأة فلم تنضجه، مرمداً: أي ملثوثاً بالرماد، ما مُلاَّ: أي لم يمل في الملة وهي الجمر والرماد الحار، وما نيَّ: ما زائدة فكأنه قال ني، أل: يعني وجه القرص، وخمَّ: أي تغير، حين ألاَّ: أي حين أبطأ في النضج[٤٢]. وكان السيرافي حريصاً على الدقة العلمية، ولا يتحرج من السؤال ولا من قول لا أدري، ومن ذلك ما رواه ابن سيده قال: القَفْشَلِيلةُ: المِغْرَفةُ، وحكى الأحمر: أنها أعجمية وأصلها كبْجَلَار، ولم يفسره أحد على ذلك، قال السيرافي لِيُطلب فإني لا أعرفه[٤٣]. وواضح من قول السيرافي ليطلب فإني لا أعرفه، أنه يوجه متعلمه إلى من هو أقوى منه في التخصص، دون تحرج من قول لا أدري أو إفتاء بغير علم، كما روي عنه أيضاً أنه كان حسن الخط، فطُلب منه أن يقرر في ديوان الإنشاء، فامتنع وقال: هذا أمر يحتاج إلى دُربة وأنا عار منها، وسياسة وأنا غريب فيها[٤٤]. وجاء رجل من أهل نيسابور إلى أبي حاتم السجستاني فقال له: إني قدمت بلدكم- أي البصرة -وأنت شيخ هذه المدينة وقد أحببت أن أقرأ عليك كتاب سيبويه، فقال له: الدين النصيحة إن أردت أن تنتفع بها تقرأ، فاقرأ على هذا الغلام محمد بن يزيد المبرد[٤٥]. وواضح من هذا المثال كيف دفعت الدقة العلمية بالمعلم أن يوجه تلميذه إلى من هو أكثر فائدة علمية منه في التخصص الذي يطلبه.

يرتبط بعدم الإفتاء في اللغة بغير علم الأمانة العلمية التي يجب أن يتحلى بها العالم في أي مجال كان، وقد حرص أهل تعليم اللغة على ذلك، وهو ما يحدثنا عنه الزجاجي الذي كان لا يذكر خبراً إلا ويعزوه إلى مصدره ويذكر عمن أخذه رغم أن كثيراً من مسائله التي ذكرها لم تكن مدونة في الكتب وإنما أخذها مشافهة عن شيوخه وأساتذته، يقول في مقدمة كتابه الإيضاح: «ونقسم العلل بعد تقديمها، مسائل مجموعة من سائر الحدود، منها ما استخرجناه من كتب العلماء وبسطناه وهذبناه وقربناه، ومنها ما تلقيناه من علمائنا رضي الله عنهم تلقياً ومشافهة مما لم يودعوه في كتبهم ولا يوجد فيها البتة»(٤٦).

ويرتبط بالأمانة العلمية الحرص على وضع العلم عند أهله، حكى المبرد أن يهودياً بذل للمازني مائة دينار ليقرئه كتاب سيبويه، فامتنع من ذلك، فقيل له: لم امتنعت مع حاجتك وعائلتك؟ فقال: إن في كتاب سيبويه كذا وكذا آية من القرآن، فكرهت أن أقرأ القرآن لأهل الذمة(٤٧). وإن كان يؤخذ على هذا الكلام التعصب في تدريس العلوم الإسلامية، إلا أنه لا يعني ضرورة الإيمان به والاعتقاد فيه، فاعتناق العقيدة والإيمان بها شيء وتعليمها لمن يريد شيء آخر، لا سيما في بعض القرون التي شهدت ازدهار حركة الترجمة عن اليونان وغيرهم لكافة علومهم بعيداً عن معتقداتهم.

من أهم السمات التي ميزت تعليم اللغة العربية في التراث هو الرجوع عن الرأي إذا ظهر خطؤه، ورغم كثرة الاختلافات والآراء المتباينة التي رويت عن أهل اللغة إلا أن هذا كله كان مرتبطاً بوجود رأي قوي وآخر ضعيف أو رأي راجح وآخر مرجوح، أما إذا ارتبط الأمر بوجود رأي صواب وآخر خطأ فدائماً ما كان اللغوي يرجع عن الخطأ ويلتزم الصواب ولم يستنكف من ذلك أو يصر على رأيه إذا لم يجد دُحض برأي غيره ودليله، روي عن المبرد أنه قال: «إن الذي يغلط ثم يرجع لا يعد ذلك خطأً لأنه قد خرج منه برجوعه عنه، وإنما الخطأ البين الذي يُصرُّ فيه صاحبه على خطئه ولا يرجع عنه فذلك يعد كذاباً ملعوناً(٤٨)، وروي عنه قوله: «لا أتقلد مقالة متى لزمتني حجة»(٤٩).

وقال أبو الحسن الدارقطني: حضرت أبا بكر الأنباري النحوي في مجلس إملائه يوم الجمعة، فصحَّفَ اسماً أورده في إسناد حديث، فأعظمته أن يُنقل عن مثله مع فضله وَهْم، وهِبْتُه أن أوقفه على ذلك، فلما انقضى الإملاء تقدمت إلى المستملي، وذكرت له وهمه، وعرفته صواب القول فيه وانصرفت، ثم حضرت الجمعة الثانية فقال أبو بكر

للمستملي: عرِّف الجماعة الحاضرين أنا صحفنا الاسم الفلاني لما أملينا حديث كذا في الجمعة الماضية، نبهنا ذلك الشاب على الصواب وهو كذا، وعرِّف ذلك الشاب أنا رجعنا إلى الأصل فوجدناه كما قال[٥٠].

ولقد حرص أهل اللغة في التراث العربي الإسلامي على إعلام طلابهم بمستوياتهم وما وصلوا إليه، كما حرصوا على تعزيز التفوق الذي يظهر منهم بتقديم الدعم المادي والمعنوي للمتفوقين من تلامذتهم، وهو ما يعرف بالتغذية الراجعة، وهذه التغذية الراجعة منهم قد تكون فورية أو بعد فترة حسب ما يتراءى للمعلم أن فيه مصلحة تلميذه وتسمح به الظروف المحيطة، كما أنها قد تكون مادية وقد تكون معنوية بالمدح والثناء، وقد تجمع بينهما، فمن الأولى ما روي عن المبرد أنه لما رأى إتقان تلميذه الزجاج للنحو وتفوقه فيه ما كان منه إلا أن يكافئه على ذلك بأن دفعه ليؤدب أبناء الأمراء ليرتفع شأنه وتعلو منزلته بفضل علمه، يقول الزجاج بعد حديثه عن اتصاله بالمبرد وتتلمذه عليه (... فنصحني في العلم حتى استقللت، فجاء كتاب من بعض الأكابر من الصَّراة يلتمسون معلماً نحوياً لأولادهم، فأسماني لهم، فخرجت، فكنت أعلمهم ... وبقيت مدة على ذلك، فطلب عبيد الله بن عبد الله بن سليمان وزير المعتضد مؤدباً لابنه قاسم، فقال - أي المبرد - لا أعرف لك إلا رجلاً زجاجاً عند قوم بالصَّراة، قال: فكتب إليهم عبيد الله، فاستنزلهم عني، وأحضرني، وأسلم إليَّ القاسم فكان ذلك سبب غناي[٥١].

ومن أمثلة التغذية الراجعة المعنوية أنه لما صنف المازني - أستاذ المبرد - كتاب (الألف واللام) سأل المبرد عن دقيقه وعويصه، فأجابه بأحسن جواب، فقال له مستحسناً إجابته: قم فأنت المبِّرد، أي المثبت للحق[٥٢]. وجلس محمد بن محمد بن النعمان المتوفى ٤١٣هـ في مجلس الرماني متعلماً، يقول: وكان مجلس الرماني مشحوناً بالفضلاء، فأخذت أتدرج للقرب كلما خلا المجلس شيئاً فشيئاً لاستفادة بعض المسائل من الرماني، فدخل رجل من أهل البصرة وسأل الرماني وقال له: ما تقول في حديث الغدير وقصة الغار؟ فقال الرماني: دراية وخبر الغدير رواية، والرواية لا تعارض الدراية، ولما كان ذلك البصري ليس له قوة المعارضة سكت وخرج، وقال الشيخ: إني لم أجد صبراً عن السكوت عن ذلك، فقلت: أيها الشيخ عندي سؤال، فقال: قل. فقلت:

ما تقول فيمن خرج على الإمام العادل فحاربه؟ فقال: كافر. ثم استدرك فقال: فاسق. فقلت: ما تقول في حرب طلحة والزبير له – يقصد الإمام– في حرب الجمل؟ فقال: إنهما تابا. فقلت: خبر الحرب دراية والتوبة رواية. فقال: وكنتَ حاضراً عند سؤال الرجل البصري؟ فقلت: نعم. فقال: رواية برواية، ثم إنه سألني: من أنت؟ وعند من تقرأ من علماء هذه البلد؟ فقلت له: عند الشيخ أبي عبد الله، ثم قال لي: مكانك، ودخل منزله وبعد لحظة خرج وبيده رقعة ممهورة فدفعها إلي وقال: ادفعها إلى شيخك أبي عبد الله. فأخذت الرقعة من يده ومضيت إلى مجلس الشيخ المذكور ودفعت إليه الرقعة، ففتحها وبقي مشغولاً بقراءتها وهو يضحك، فلما فرغ من قراءتها قال: إن جميع ما جرى بينك وبينه قد كتب إليَّ به، وأوصاني بك، ولقبك بالمفيد[٥٣]. وواضح من هذه المواقف كيف كانت التغذية الراجعة من المعلم لما لاحظه في متعلمه من تفوق وتميز.

ومما جمع بين التغذية الراجعة المادية والمعنوية ما روي أن المبرد بعث بتلميذه الأخفش الصغير (ت٣١٥هـ) إلى إبراهيم بن المُدَبِّر لتأديب ولده، وأثنى عليه في الرسالة الموجهة معه إلى إبراهيم بن المدبر، فاجتمع له التغذية الراجعة المادية حيث إغداق المال من جانب ابن المدبر، والتغذية المعنوية حيث الثناء عليه من أستاذه، جاء في طبقات الزبيدي: «أخبرني أبو الفتح محمد بن الحسن بن سليمان الأخفش قال، طلب إبراهيم بن المدبر من محمد بن يزيد المبرد جليساً يجمع إلى تأديب ولده الإمتاع بإيناسه ومباسمته، فندبني إلى ذلك، وكتب معي إليه: قد أنفذت إليه – أعزك الله – فلاناً وجملة أمره كما قال الشاعر:

إذا زرتُ الملـــوكَ فإن حسبي   شفيعـــاً عنـدهم أن يخْـبُروني[٥٤].

الأمثلة السابقة وغيرها كثير يظهر حرص أهل اللغة على تقديم ما يعزز تعلم طلابهم وما يحفزهم إلى بذل مزيد من الجهد في دراسة والبحث، وتحصيل مزيد من العلم، وأنهم نوعوا في ذلك بين أسلوب التعزيز المعنوي والتعزيز المادي أو الجمع بينهما، إدراكا منهم أن هذا الأسلوب يمكن أن يسهم إسهاماً كبيراً في زيادة فاعلية المتعلم، واندماجه في المواقف والخبرات التعلمية، وفي تهيئة جو تعليمي يسوده الأمن والثقة والاحترام بين الطلاب أنفسهم، وبينهم وبين المعلم، كما يساعد على ترسيخ الممارسات الديمقراطية، واحترام الذات لديهم، ويطور المشاعر الإيجابية نحو قدراتهم التعلمية والخبراتية.

يتضح من استعراض هذا المبحث، أن العلماء واللغويون تركوا تراثاً قيماً ووفيراً من أساليب تعليم اللغة العربية ودراستها، يشهد لهم بالسبق والتميز، ويُمثل إرثاً عظيماً لينهل منه التربويون لبلورة رؤية تربوية لتعليم اللغة العربية تأخذ بأسباب المعاصرة، دون أن تقطع صلتها بالتراث العربي الذي تستمد منه الأصالة والرسوخ. وهذا ما سيتناوله المبحث الثاني بالتفصيل.

المبحث الثاني
رؤية تربوية معاصرة لتعليم اللغة العربية
مستمدة من التراث العربي.

يتناول هذا الجانب الاستفادة المترتبة على التجارب والممارسات التربوية التي استخدمها علماء الأمة ولغويوها في تعليم اللغة العربية ودراستها من واقع التراث العربي، بما يخدم بعض قضايا اللغة العربية خاصة وبعض قضايا التعليم على وجه العموم وبأسلوب يتلاءم مع مستجدات العصر، فيتناول الحديث عن ضرورة النهوض والاهتمام باللغة العربية الفصحى وضرورة النهوض بها تعليماً وتعلماً على وجه الخصوص، وضرورة الاستفادة من أدوات الاتصال ووسائل التكنولوجيا الحديثة، والاهتمام بالتنمية المهنية لمعلم اللغة العربية، وذلك على النحو التالي:

- **الحرص على أن تكون اللغة العربية وعاء لثقافة الأمة حاوية لعلومها :**

يُعد الاهتمام باللغة العربية أمراً مهماً للنهوض بالتعليم وذلك للدور الحضاري لها، ما تتميز به من قوة قواعدها ودقة كلماتها، ومرونة جملها وأساليبها، وضبط مصطلحاتها، وسعة مجالها في التعبير عن كل ما يمس الحياة: المادية والفنية، العلمية والإنسانية، العقدية والفكرية، فهي باعتبارها لغة القرآن الكريم - الذي يحث على التفكير وارتياد آفاق العلم النافع بجميع مجالاته والبحث فيه - سبب لأن يدرك الناس هذه الدعوة الصريحة في القرآن الكريم للتعقل والتدبر في جعل العلم عملاً، وبالتالي الأخذ بأسباب التقدم والازدهار في الحركة العلمية والأدبية.

وجعل الفصحى لغة التعليم والتعلم بداية من مراحل الطفولة يُعد سبباً من أسباب العودة بها إلى مكانتها، إضافة إلى أنه لا يتعارض مع تحصيل الطلبة ولا قدراتهم، بل على العكس من ذلك فإنه يشحذ هممهم ويثير عقولهم ويفجر طاقاتهم الإبداعية، فعلى سبيل المثال، في أثناء إعداد مؤسسة الخليج لبرنامج (افتح يا سمسم) اختير أطفال من الكويت وعمان والقاهرة وتونس، وأجريت عليهم تجارب لغوية بين عامي ١٩٧٧ - ١٩٧٨م، خرج الدارسون منها بنتيجة مهمة مفادها أن الأطفال العرب يفهمون الفصحى لأنها محيطة بهم، على الرغم من ضعف مقدرتهم على التحدث بها، وفي ضوء

هذه الدراسات اختيرت الفصحى لغة للبرنامج، وحققت أهدافها، بعد أن تم تنفيذه وعرضه في الأقطار العربية، حتى أن العاملين في حقل ثقافة الطفل لم يجتمعوا على جودة برنامج تلفازي للأطفال كاجتماعهم على جودة برنامج (افتح يا سمسم)، والأطفال أنفسهم لم يكونوا أقل شاناً من الكبار في اجتماعهم على هذا البرنامج وترديدهم عباراته وألفاظه وأغنياته ومواقفه[٥٥]. وفي المقابل التدريس بالعامية يجعل الناشئ يعيش حالة ازدواجية أو فصاماً لغوياً، ويعاني من لغة تتصارع مع مولود لها معقد التركيب أو مولود غير شرعي - لابد أن يوهنها صراعه؛ لأنه يحتل مواقع هامة في المجتمع وجوانب مختلفة من حياة الفرد[٥٦].

وتعد اللغة العربية من أبرز وسائل النهوض الفكري والتقدم الحضاري؛ وذلك «لأن ارتباط أفراد المجتمع بالمادة المقروءة النافعة المثمرة ارتباطاً وثيقاً حمياً يعني الارتقاء بالمستوى الثقافي لهؤلاء الأفراد، والارتقاء الثقافي يعني بلا ريب الارتقاء بالفكر واللغة على صعيد واحد، والميراث الفكري واللغوي الثري للمجتمع ينقل بطبيعة الحال أبناءه أو ناشئته ليكون القاعدة الأولى للرقي والازدهار الحضاري[٥٧]. ومن هنا تبرز أهمية تمكين النشء من مهارات اللغة العربية الفصحى لتكون لغة التفكير ولغة العلم والثقافة والحياة.

ويأتي التأكيد على حماية اللغة العربية، نتيجة لما تعرضت له من هجوم خصومها، بل هجوم بعض متحدثي العربية ومثقفيها عليها بعد أن فتنتهم الثقافة الغربية بكل مكوناتها، حتى وصل الحال لأن يقول بأحد المثقفين العرب في نهايات القرن السابق: «إن اللغة العربية الفصحى لغة وافدة إلى بلاد كانت تتكلم لغة أخرى على امتداد زمن يقاس بآلاف السنين ... والذين تعلموا الفصحى مهما بلغت تجلياتهم الإبداعية من ذروات فإن القيمة الجدلية لإبداعهم تظل محدودة جداً حسب ضيق رقعة القراء، إن الإبداع الذي حملته الفصحى إنما هو إبداع فئة أو طائفة من المثقفين أما الإبداع في العامية فإنه إبداع شعب كامل، إن المواطن يمارس حياته بالعامية، بل يأكل ويشرب ويحلم ويتوجع ويتأوه بها، أي إنها حاملة لكل همومه وطموحاته وأحلامه وهي - العامية - الأقدر والأبلغ في التعبير عنها وعنه».[٥٨]

وكما يقول ابن جني عن انتقال لغة العربي الفصيح: «بتجاورهم وتزاورهم يجرون مجرى الجماعة في دار واحدة، فبعضهم يلاحظ صاحبه، ويراعي أمر لغته»[٥٩]. وبهذه الملاحظة والمراعاة يكتسب أو ينمي الفرد الناشئ منهم عند اتصالهم واختلاطه بهم سليقته اللغوية، كما يكتسب أو يطور أي عادة في مجتمعه، إنه يكتسب منهم مفردات لغته، ويتعلم قواعد تراكيب هذه المفردات وطرق تأليفها للتعبير عن المعاني والمقاصد والمواقف المختلفة، كما يتعلم كيفية استخدامها في سياقاتها وأنساقها المقبولة، ويتعرف كل ما يتواطأ أفراد المجموعة اللغوية عليه من اختصارات أو أنماط في تركيبها وفي طرق نطقها[٦٠].

ومن المداخل السهلة التي يمكن أن يستخدمها المدرس لتهذيب التعبير والتحول من العامية إلى الفصحى على نحو متدرج ما اقترحه عبد القادر المغربي جواباً عن سؤال رئاسة المعارف في الشام عن أقرب الطرق إلى نشر الفصحى، وهو «أن تطرح بدائل فصحى للعبارات النمطية العامية التي يكثر تواترها في الكلام كما في» إيش، بعدين، زي، بدي، كمان...»[٦١]. ويمكن أن يكون من المداخل المهمة أيضاً التنبيه على الألفاظ الفصيحة المستخدمة في العامية والتي طرأ عليها بعض التحريف، والموازنة بين الألفاظ العامية المصحفة وبين أصولها الصحيحة من اللغة الفصحى، وتكليف التلاميذ حفظ الصواب والنطق به وهجر المحرف وتدريبهم على ذلك[٦٢].

لذا ينبغي أن يرفق كل موضوع من موضوعات الكتب الدراسية المقررة بمجموعة من الكلمات الغريبة والعبارات الجديدة التي يمكن أن يتضمنها، ويذكر أمام كل كلمة ما يرادفها أو يوضح معناها، ومن الأفضل ألا يقتصر ذلك على كتب اللغة والأدب والثقافة الإسلامية، وإنما يشمل كل الكتب الدراسية للمواد الأخرى المقررة، بل ينبغي أن يعمد واضعوا المقررات ومعدو الكتب الدراسية إلى إدخال صيغ وألفاظ جديدة متنوعة بشكل تدريجي ومدروس، لتنمو معارف وأفكار التلاميذ جنباً إلى جنب مع المقويات أو الآفاق اللغوية لهذه المعارف والأفكار؛ حيث إن الاقتصار على الصيغ والمفردات المألوفة أو المبتذلة بحجة تقديم المعارف بأسلوب مألوف مبسط يسهل فهمه من شأنه أن يؤدي إلى عجز في الحصيلة اللغوية للتلميذ، كما أنه قد يؤدي إلى ملل التلميذ وقلة انجذابه لقراءة ما تحتويه كتبه الدراسية من موضوعات، هذا بالإضافة إلى أن ذلك

قد يمنعه من تجاوز حدود المقررات الدراسية ومن قراءة ما يتصل بهذه الموضوعات من كتابات خارجية لعدم فهمه لما يرد فيها من ألفاظ ومصطلحات غير مألوفة لديه.

يقول كومينيوس – وهو أحد المهتمين بتطوير اللغة الإنجليزية –: «يجب أن يتعلم طلاب المدرسة الكتابة عن طريق الكلام، وينبغي ألا يهمل تدريس الكلام في خضم التأكيد على القراءة والكتابة ... بحيث تتاح الفرصة لكل طالب أن يمارسه في فترات متكررة، وتوصي لجنة مناهج اللغة الإنجليزية بأنه على المدارس أن تعود الطلاب الكلام مع الشعور بالمسئولية وفهم الطرائق التي تستخدم بها اللغة للتأثير في الأفكار وتقرير الأعمال[٦٣]، ومن ثم فإن قلة محصول الفرد من ألفاظ اللغة أو عدم فاعلية هذا المحصول في الاستخدام يترتب عليه فقدان الطلاقة اللغوية أو ضعفها، وما يتبع ذلك من آثار نفسية واجتماعية بالغة الخطورة، حيث إن كثيراً من الصعوبات والمشكلات التي يواجهها الناس – صغاراً وكباراً – في حياتهم اليومية تنشأ كما يقرر علماء النفس من عدم قدرتهم على التعبير بوضوح عما لديهم من أفكار ومطالب ورغبات، أي من افتقارهم للطلاقة اللغوية الكافية، ومن ثم فإن أطباء المرض النفسي يؤكدون أن من أهم الأعراض الرئيسية عند مضطربي الشخصية هو عجزهم عن تحديد متاعبهم ومشاكلهم بالألفاظ[٦٤].

ومن المداخل المهمة أيضاً لجعل الفصحى لغة التعليم والتعلم، ضرورة تفعيل دور الإذاعة المدرسية في ذلك؛ حيث تؤدي الإذاعة المدرسية دوراً مهماً في تثقيف التلاميذ، ونقل المعلومات والخبرات إليهم، وتقوية الجرأة الأدبية لديهم، وتطوير قدراتهم الخطابية، إضافة إلى كونها منبراً يعبر من خلاله التلاميذ عن مشاعرهم وخبراتهم، وينقلون عبره ما يختارونه من معلومات وأفكار ومشاهدات في معزل عن المناهج المفروضة، ومن الممكن أن يضاعف استغلالها لتنمية حصائل التلاميذ اللغوية؛ فتقدم من خلالها المحاضرات الأدبية أو الثقافية، والمقابلات مع شخصيات اجتماعية من خارج المدرسة أو مع أفراد من داخلها تميزوا بمهارات لغوية وخطابية جيدة، أو أن تقدم مسرحيات أو ندوات أو مسابقات أدبية أو ثقافية مسجلة أو برامج خاصة منقولة من الإذاعة العامة أو التليفزيون، وما إلى ذلك من فقرات مماثلة مع التركيز على جانب اللغة، وعلى إمداد التلاميذ بألفاظ وتراكيب وصيغ جديدة منها، ومن المفترض أن يقوم بهذه الأنشطة والإعداد لها التلاميذ أنفسهم تحت إشراف المدرس[٦٥].

وتأتي ضرورة الاستفادة من الإذاعة المدرسية والإعداد لها والإشراف عليها لأن «معاني الكلمات المخزونة في أذهان المتكلمين والسامعين لا تحظى بالدقة والتحديد إلا حين تضمها التراكيب الحقيقية المنطوقة»[٦٦]. فهذه الدقة وهذا التحديد يدركه السامع أو المتحدث من خلال الموقف أو الحدث الذي تستخدم فيه، ومن خلال تحليله لهذا الموقف أو الحدث وربط ما ينبثق عنه من عناصر معنوية بالرموز اللغوية المستخدمة فيه ربطاً مباشراً، كما أن مستعمل اللغة لا يكتسب المعنى التام لأي كلمة ويستخدمها بدقة إلا عند سماعها بوصفها رمزاً يستخدم في مواقف متنوعة، وقد يختلف معنى كلمة ما اختلافاً كبيراً أو طفيفاً بالنسبة لمستعمل اللغة الواحدة، وحتى بالنسبة لأفراد أو جماعة بشرية صغيرة متوطنة، ولتعريف معنى أي كلمة - أي ما ترمز إليه بالنسبة لمستعمل واحد للغة - فإنه من الضروري تحليل جميع المواقف التي سمعها فيها واستوعب ما ترمز إليه، ومن ثم استخدامها في نفس المواقف، لكي نستطيع في النهاية عزل الملمح المشترك ومن ثم تحديده.

ويضاف إلى هذه المداخل ضرورة تشجيع الطلاب على الكتابة (التعبير الكتابي)، فهو القالب الذي يصب فيه الإنسان أفكاره ويعبر من خلاله عن أحاسيسه ومشاعره وآرائه، وهو البوتقة التي تصهر فيها آثار تنمية المهارات المتعلقة بالفنون الثلاثة الأخرى من سماع وتحدث وقراءة، ففي أثناء الكتابة تتاح الفرصة للفرد كي يطلق العنان لفكره وخياله، فيستدعي ويتذكر ويغوص في طيات الذاكرة في لحظات من التأمل أو التخيل أو الكشف، ومن هنا تكون الفرصة متاحة بدرجة كبيرة لتداعي وتوارد التصورات والأفكار والمعاني والألفاظ المعبرة عنها أو المقترنة والمرتبطة بها، كما تكون الفرصة أكبر أيضاً لدوران ما يسترجع من الذاكرة ولبقائه طافياً حاضراً في ذهن من يمارس الكتابة، كما يتسع الوقت أثناء الكتابة للتأمل والبحث في الذاكرة ويزداد الإلحاح عليها من أجل العثور على ما يتناسب مع المعنى أو الفكرة المراد التعبير عنها، وهذا ربما يتيح فرصاً لإنعاش عناصر عديدة من الرصيد اللغوي المختزن، فالكاتب لا يرجع إلى ما طفح في ذهنه وطفا على سطح ذاكرته من العناصر اللغوية فقط؛ بل يطلب ألفاظاً وتراكيب تنقل أفكاره أو أحاسيسه في شكل أدق وأعمق ما يمكن أن يكون، ولا شك أن مثل هذا البحث يتيح لكثير من العناصر اللغوية المختبئة في طيات الذاكرة أن تطفو على سطح

هذه الذاكرة وتُسترجع، وربما اصطحبت معها عناصر أخرى وأبقتها ماثلة حاضرة في الذهن معها، ومن ثم تزداد الحصيلة اللغوية وتنمو الطلاقة لدى الفرد[٦٧].

ولا ينبغي أن يقتصر التشجيع على الكتابة فقط بل لا بد أن يمتد إلى القراءة؛ حيث تعد ممارسة القراءة نوعاً من الرياضة النفسية - سواء كانت جهرية أم صامتة - وتتمثل هذه الرياضة كما يعبر فندريس:«في التوفيق بين الرسم والصوت، وفي الجمع في دائرة الإدراك بين التصورات البصرية والتصورات السمعية»[٦٨]. فالقارئ يدرك أثناء ممارسته القراءة أن كثيراً مما يقرأه هو صور للكلمات التي يسمعها، وما يقرأه في ذهنه يطول بقاؤه، وعندئذ يسهل عليه استدعاؤه واستخدامه، فعندما يُسمع حديثاً يُلاحظ في أغلب الأحيان أن الكلمات تقرع في نفس اللحظة الجهاز البصري للسامع كما تقرع جهازه السمعي، بمعنى أن الأثر الواقع على المراكز السمعية ينتقل بدوره إلى المراكز البصرية وحينئذ يبصر القارئ الكلمات التي تسمعها أذنه، بل غالباً عندما يتكلم يرى الكلمات التي يلفظها تمر أمام عقله كأنها مسطورة في كتاب مفتوح، والصورة التي تتخذها الشفاه محددة غالباً بالمنظر الذي تظهر فيه أمام العقل؛ لذلك كان من خير الوسائل لتجنب أخطاء النطق أن يتم الرجوع إلى صورة الكلمة البصرية التي تصحب دائماً صورتها السمعية في الذهن، وكذلك صورة الكلمة البصرية يصحبها عن القراءة إحساس سمعي[٦٩]. ومن خلال هذا الاشتراك تجد صور الكلمات طريقها إلى الذاكرة بشكل أدق وأعمق.

وأثناء عملية القراءة يحدث للقارئ نوع من الإنعاش والإنماء للمخزون اللغوي بشكل مباشر وسريع؛ ومن ثم إنعاش للمخزون النحوي المرتبط بها، حيث إنه يحتاج أثناء القراءة - في الغالب - إلى تفسير ما يمر به من عبارات وألفاظ حاجة ملحة لا يتمكن معها من التوقف، لأنه يكون بحاجة إلى فهم وإدراك ما يقرأ، وإلى أن تكون المعلومات والمعارف التي يتلقاها مترابطة، ومن ثم تكون عملية التنقيب والبحث في الذاكرة عن معاني ومدلولات المفردات في فاعلية مستمرة، إضافة إلى أن صور الألفاظ والعبارات التي يراها القارئ تعمل أحياناً كحوافز ومثيرات وروابط مؤثرة تساعد على انتشال ما قد ركد أو ترسب من مدلولاتها أو معانيها في قاع الذاكرة،[٧٠] يضاف لذلك أيضاً أن العبارات المحددة المفاهيم التي يضيفها الفرد إلى رصيده اللغوي من خلال

قراءاته لها أهميتها الكبيرة في التعبير عما ينتجه عقله ويفيض به فكره أو توحي به معارفه وخبراته، كما أن لها أهميتها في زيادة رصيده العلمي وتنمية محصوله المعرفي الذي يغذي عقله ويشحذ ذهنه ويرتقي بقدرته على التفكير المبدع.

وفيما يلي عرض لعدد من الطرق جذورها مستمدة من التراث العربي والإسلامي، وقد أثبتت البحوث التربوية المعاصرة فاعليتها، في جعل تعلم فنون اللغة العربية ومهاراتها أكثر حيوية وتشويقا وأبقى أثرا في جعل اللغة وعاء للفكر ناقلة للمعرفة، ممتزجة بالوجدان:

- **القدوة:**

يهتم الإسلام في تربيته بالقدوة، ويعدها من أعظم وسائل التربية وأكثرها فاعلية، وهي أكثر تأثيراً من الوعظ والإرشاد والخطابة والدرس، ذلك أن الطفل الصغير يقتدي بوالديه، الولد بأبيه والبنت بأمها، والتلميذ بمعلمه وبالعلماء والقادة والرؤساء، والصديق بصديقه، فالمعلم لكي يكون قدوة لابد أن «يتمثل المنهج الذي يعلمه ويربي به، حتى يربي على هديه، وحتى لا يكون متناقضاً بين قوله وعمله، وحتى يتخذه المتعلمون قدوة لهم ويتأسوا به في كل حركاته وسكناته فضلاً عن أخلاقه، وإلا فإن التربية تنقلب إلى تلقين وحفظ وتسميع دون أي أثر عملي»[٧١].

وتعد القدوة بالممارسة والتطبيق العملي في العصر الحديث وفي مجال البناء السلوكي للمتعلمين «ركناً أساسياً من أركان نجاح العملية التربوية، لكونها تتيح للمتعلم فرصاً كثيرة للقيام بنشاط متعدد يساعده على تنمية سلوكه، وتحقيق نموه في الاتجاهات المرغوبة»[٧٢]؛ وذلك لأنه «إذا كانت الممارسة ضرورية لكل أنواع التعلم فهي أشد ضرورة بالنسبة لتعلم المهارات والعادات والاتجاهات والقيم»[٧٣]، وإذا كان تحصيل العلوم والفنون وكسب الخبرات هو الغاية المباشرة من التعليم فإن الغاية المباشرة من الممارسة والتدريب هي تعميق هذه العلوم والفنون والخبرات المكتسبة وترسيخها، فما يمارسه الإنسان ويطبقه في واقعه يكون أبقى وأعمق في الذاكرة وأسهل في استدعائه واسترجاعه عند الحاجة إليه مما يحفظه فقط دون أن يطبقه أو يمارسه.

- **المناظرة:**

المناظرة لغة: هي المباحثة والمباراة في النظر واستحضار كل ما يراه ببصيرته، وتجري بين نظيرين أو متقابلين فلو جرت بين غير متماثلين، لا تسمى في اللغة مناظرة(٧٤)، واصطلاحاً: «من النظير أو من النظر بالبصيرة، وتكون من الجانبين في النسبة بين الشيئين إظهاراً للصواب(٧٥)، ويعرفها البعض بقوله:تقوم هذه الطريقة على أساس النقاش بطرح الأسئلة وتلقي الأجوبة للوصول إلى حقيقة من الحقائق لا تحتمل الشك ولا النقد(٧٦).

ومن المناظرات العلمية التي دارت بين اللغويين، المناظرة العلمية الشهيرة التي جرت بين الكسائي وسيبويه في حضرة الرشيد حول المسألة الزنبورية، وكذلك المناظرة التي حدثت في مجلس الوزير ابن الفرات؛ حيث انعقد مجلسه مرة سنة ٣٢٦هـ وفيه أبو سعيد السيرافي وابن فراس وأبو بشر متى ورسول ابن طغج من مصر وغيرهم، وقال الوزير: ألا ينتدب منكم إنسان لمناظرة متى في حديث المنطق؟ فإنه يقول لا سبيل إلى معرفة الحق من الباطل والصدق من الكذب والخير من الشر والحجة من الشبهة والشك من اليقين إلا بما حويناه من المنطق، فأحجم القوم، فقال ابن الفرات: والله إن فيكم لمن يفي بكلامه ومناظرته، فإني لأعدكم في العلم بحاراً، فقال أبو سعيد السيرافي: عذراً أيها الوزير فإن العلم المصون في الصدور غير هذا العلم المعروض في المجلس على الأسماع المصخية، والعقول الحادة، فقال ابن الفرات: أنت لها يا أبا سعيد، فاعتذارك عن غيرك يوجب عليك الانتصار لنفسك، والانتصار لنفسك راجع إلى الجماعة بفضلك، فقبل السيرافي، وكان موضوع المناظرة النحو والمنطق أيهما أكثر نفعاً في معرفة صحيح الكلام من سقيمه(٧٧).

- **الحوار:**

يُعد الحوار من أهم مواقف التواصل الفكري والثقافي والاجتماعي التي تتطلبها الحياة في المجتمع المعاصر لما له من أثر في تنمية قدرة الأفراد على التفكير المشترك والتحليل والاستدلال، كما أن الحوار من الأنشطة التي تحرر الإنسان من الانغلاق والانعزالية وتفتح له قنوات للتواصل يكتسب من خلالها المزيد من المعرفة والوعي» (٧٨).

والحوار في اللغة: «المجاوبة، والتحاور: التجاوب، وحاورته أي راجعته الكلام»[٧٩]، ويُعرَّف بأنه: «المراجعة في الكلام، والتجاوب بما يقتضي ذلك من رحابة الصدر وسماحة النفس، والتعامل المتحضر الراقي مع الأفكار والآراء جميعاً»[٨٠].

واصطلاحاً «أن يتناول الحديثَ طرفان أو أكثر بشرط وحدة الموضوع أو الهدف، فيتبادلان النقاش حول أمر معين وقد يصلان إلى نتيجة، وقد لا يقنع أحدهما الآخر. وللحوار أثر بالغ في نفس السامع أو القارئ الذي يتتبع الموضوع بشغف واهتمام»[٨١]، ويُعد الحوار أسلوباً مهماً من أساليب التربية الإسلامية، بل هو أصل من أصول منهجها؛ لأنه – أي التعليم– يحتاج – أحياناً – إلى «المحاورة الرقيقة والمشاورة الصادقة من أجل جهاد النفس ورياضتها وتربيتها على الخير والصفات القويمة»[٨٢].

وسأل المازني جماعة من نحاة الكوفة – سؤال من يُشك في أن لديه الإجابة المرضية– فقال: ما تقولون في قول الله تعالى:﴿وما كانت أمك بغيا﴾ لِمَ لم يقل بغية وهي صفة لمؤنث؟ فأجابوا إجابات غير مرضية، فلما عَيَّوا بالإجابة قال: لو كانت (بغيَّ) على تقدير فعيل بمعنى فاعلة للحقتها الهاء مثل كريمة وظريفة ولو كانت بمعنى مفعولة مُنعت الهاء مثل امرأة قتيل وكفٍّ خضيب، غير أن (بغي) ليست على وزن فعيل وإنما هي على وزن فعول، والهاء لا تلحقه إذا كان وصفاً لمؤنث مثل امرأة شكور، وأصل بغي بغوي قلبت الواو ياء وأدغمت في الياء فصارت ياء ثقيلة مثل سيد وميت[٨٣].

وقد يسهم هذا الأسلوب في التغلب على شكوى بعض المعلمين في عصرنا الحالي من عدم استجابة طلابهم لهم في العملية التعليمية، وتساؤلهم: لماذا لا يتعلم الطلاب التراكيب التي نعلمهم إياها؟ لعل جزءاً من الإجابة عن السؤال يعود إلى أن الطلاب لا يمكنهم أن يجعلوا هذه التراكيب جزءاً من ممارساتهم اليومية لاستحضارها في الوقت المناسب، عندما يحتاجون إليها[٨٤]، فالفصحى لا تستخدم – غالباً – في الحياة العامة للطالب (المدرسة – المجتمع – الأسرة – السوق– الإعلام)، لذا يحدث انفصال بين ما يتعلمه الطالب من قواعد لغوية وبين ما يسمعه على مدار أربع وعشرين ساعة من العامية، وكأن القواعد اللغوية لا ينبغي أن تطبق إلا أثناء الحصة الدراسية أو في واجب التطبيق، ومن هنا تأتي ضرورة ربط هذه التراكيب بوظيفتها اللغوية، من خلال مواقف وحوارات معينة داخل غرفة الصف، يتم فيها استجلاء معانيها، فعند تدريس الاستفهام

بهل، وكيفية الإجابة عنه بنعم أولا – مثلا –، يمكن بناء الموقف التالي: يتقدم طالب إلى زميله في موقف حوراي تعليمي تحت إشراف المعلم بمجموعة من الاقتراحات، لكن زميله يشعر في البداية بعدم الرغبة في قبولها، ثم يوافق على أحدها على الوجه التالي:

هل نذهب إلى البيت؟ لا، لا أحس بالرغبة في الذهاب إلى البيت.

هل نذهب لنقرأ في المكتبة؟ لا،لا أحس برغبة في القراءة.

هل نذهب لنشرب الشاي؟ لا، لا أحس برغبة في شرب الشاي.

هل نذهب لنشاهد لعبة كرة القدم؟ لا، لا أحس برغبة في مشاهدة لعبة كرة القدم.

هل نذهب لنأكل الطعام؟ نعم، فأنا أحس برغبة شديدة في الأكل.

ففي مثل هذا الحوار يتدرب الطالب عملياً على الاستفهام بـ هل، وكيفية الإجابة عنه بنعم أولا[٨٥]، ومن المعروف أن ما يتعلمه الطالب من اللغة في حالة التفاعل الحقيقي يتم فهم معناه بشكل أفضل، فيرسخ في الذهن، ويكون استحضاره عند الحاجة أقل صعوبة، وبطبيعة الحال، يمكن بناء المزيد من الحوارات والمواقف التي تغطي جوانب واقعية من الحياة أو قريبة منها وتنويعها، وفق ما تقتضيه المادة اللغوية المقدمة للطلاب، لأن تقديم المادة التعليمية على شكل حوارات يضع الطالب في موقف طبيعي من مواقف الحياة اليومية، حيث يتدرج من الاستماع إلى الاستيعاب، ثم إلى ممارسة اللغة، وبذلك لا يقتصر الأمر على التحليلات اللغوية الشكلية، والهدف من ذلك كله هو تحسين مقدرة الطالب اللغوية عن طريق تحصيله اللغوي، ولا شك أن تقدم الطالب في هذا المجال يمنحه ثقة بالنفس، ويساعده على التفاعل مع الآخرين، فتزداد مقدرته على الاتصال بهم، ويتهيأ لتقدم لغوي أبعد، يتضمن الانتقال من مرحلة يوجد فيها الوعي لضبط التركيب، إلى مرحلة يستدعى فيها التركيب بشكل آلي[٨٦]، لكن النجاح في ذلك يتطلب إلى جانب ذلك، التطبيق العملي لكل ما يكتسبه الطالب من قواعد ومصطلحات خارج نطاق المدرسة، وتهيئة الجو المجتمعي الذي تُطبق من خلاله هذه القواعد، ويحث على استخدامها.

يتضح مما سبق أن أسلوب الحوار من الأساليب الفعالة والإيجابية في العملية التعليمية قديماً في التراث وحديثاً في عصرنا الحاضر في تدريس اللغة العربية وفي

غيرها من الموضوعات والمجالات المختلفة والقضايا المطروحة للنقاش، شريطة أن يكون هدف المحاورة الوصول إلى الحقيقة لا التضليل وحب الانتصار بالباطل، رغبة في إظهار الحق لا إظهار الرأي، وأن يسلم المتحاورون بموضوع الحوار، وأن يتحلوا بالهدوء وسعة الصدر وعدم التكلف(٨٧)، بالإضافة إلى أن المتحاور مطالب بأن يقبل الحق من الآخرين أيما كانوا إذا اتضح الحق أمامه وبان.

- **السؤال والجواب:**

وهو «أن يسأل المعلم عن الأمر الذي يريد تعليمه، فإذا عجز الطالب أو أجاب بغير ما يريد أن يعلمه صحح له أو أعطاه العلم عن طريق الجواب»(٨٨)، وقيل هو: اعتماد المعلم في تعليمه على السؤال والجواب بينه وبين المتعلمين، أو بين متعلم ومتعلم آخر تحت إشرافه وتوجيهه، انطلاقاً من ميل المتعلمين إلى الاستطلاع والمعرفة، وتحقيقاً للغاية من تعليم ما يجب أن يتعلموه، ولعل هذا الأسلوب يتشابه كثيراً مع أسلوب الحوار إلا أن الموقف التعليمي في الحوار يكون أشبه بحلقة نقاشية تتبادل فيها الأطراف المتحاورة أطراف الموضوع أو القضية المطروحة للمحاورة، وغالباً ما يكون المتحاورون أَكْفَاء للمحاورة، وأن تكون المحاورة قائمة على علم مسبق بموضوعها لدى الأطراف المتحاورة، بمعنى أن كل طرف لديه ما يقدمه ويفيد به في موضوع المحاورة، ويكون هدف المحاورة عندئذ هو الوصول إلى أفضل ما عند الجميع، أما أسلوب السؤال والجواب، فغالبا ما يكون بين طرفين أحدهما يجهل الإجابة فيسأل عنها، أو يوجه من يعلم الإجابة عن السؤال إلى من يشك في كونه يعلمها أو لا ليستخرج ما عنده من إجابة ثم يضيف إليه ما يصوبها إن كانت خطأً أو ما يعمقها إن كانت سطحية، أو ما يجليها إن كانت غامضة.

إن أسلوب السؤال والجواب « من صور الحوار التي تشيع في مواقف الحياة اليومية، رسمية وغير رسمية، وهو وسيلة فعالة للتواصل الإنساني؛ فالسؤال أداة إيجابية خلاقة وفعالة في قطف ثمار المعرفة والحصول على المعلومات، ولا يمكن تصور علم أو عمل أو نجاح في أي نشاط من أنشطة الحياة يخلو من استخدام الأسئلة.... ويمكن القول أنه لا تفاهم بلا تواصل، ولا تواصل بلا حوار، ولا حوار بلا أسئلة.»(٨٩).

• الاستفادة من مستحدثات العصر في تكنولوجيا الاتصالات المعلومات لجعل تعليم اللغة وتعلمها أكثر واقعية وأكثر إمتاعا:

من الضروري مراجعة طرائق التعليم التقليدية وتطويرها، وإذا كان قد فات في الماضي تطوير أساليب التعليم، فينبغي اليوم الإسراع إلى الاستفادة من مبتكرات العصر في خدمة التعليم، سواء في البيت أو المدرسة، وفي جميع مناحي الحياة[٩٠].

ففي عصر التكنولوجيا، والانفجار المعرفي ينبغي على المدرسة الاستفادة من أدوات ووسائل الاتصال الحديثة في تنمية وصقل الجانب اللغوي بما يضبطه من قواعد النحو لدى التلاميذ، تلك الأدوات التي لو توفرت لعلماء اللغة والنحو في الفترة موضوع الدراسة لحولوها إلى طاقة إيجابية بالإبداع والابتكار بما يخدم اللغة خاصة والمجتمع عامة، وهذا نهجهم في التعامل مع مستحدثات عصرهم، فكما حولوا السيل الوافد من الألفاظ الأجنبية إلى عمل إيجابي يخدم اللغة ويكشف عن مميزاتها بالترجمة والتعريب، فعلى علماء العصر ألا يقفوا من هذه الوسائل التكنولوجية الحديثة موقف المشاهد أو الرافض أو الخائف من استخدامها لعدم معرفته بها أو إلمامه بمهارات استخدامها، بل عليه أن يحاول أن يكون منتجاً قبل أن يكون مستهلكاً لها، فإن لم يستطع فعلى الأقل الاستفادة منها بما يخدم العملية التعليمية خاصة والمجتمع عامة.

فيمكن لمسئولي العملية التعليمية والقائمين عليها الاستفادة من الأجهزة الإلكترونية في العملية التعليمية، ولا بد أن تكون استفادة فعلية لا مجرد استقدام أجهزة وتركها دون العمل عليها خوفاً عليها، أو رغبة في عدم التعامل معها لعدم إتقان مهارات استخدامها، بل لابد من عقد دورات تدريبية وورش عمل فعلية للقائمين على العميلة التعليمية تساعدهم على اكتساب مهارات استخدام هذه الأجهزة وكيفية تفعيلها بما يخدم العملية التعليمية، وذلك مثل جهاز التسجيل الصوتي، والتليفزيون التعليمي، والحاسب الآلي، هذا بالإضافة إلى الأدوات التقليدية التي تستخدم للتوصيل والإيضاح والتجسيد والعرض والتقريب، فهذه الأجهزة كلها يمكن أن تستخدم كوسائل لتطوير مهارات التلاميذ اللسانية كما تتخذ في عمليات التنمية الفكرية، فتعد فيها أو بواسطتها برامج تهدف بصورة خاصة إلى إغناء المحصول اللغوي اللفظي والأسلوبي، وما يضبط هذا المحصول من قواعد النحو، بكل الطرق الممكنة[٩١].

- **الاهتمام بالتنمية المهنية لمعلم اللغة العربية:**

تعد التنمية المهنية للمعلم في العصر الراهن ضرورة لتحسين التعليم، وذلك لما لها من أهمية بالغة في تطوير الأداء التدريسي للمعلم، وتطوير تعلم جميع التلاميذ للمهارات اللازمة لهم مما يؤدي إلى تحقيق مجتمع التعلم، والتنمية المهنية هي المفتاح الأساسي لاكتساب المهارات المهنية والأكاديمية، سواء عن طريق الأنشطة المباشرة في برامج التدريب الرسمية، أو باستخدام أساليب التعلم الذاتي، ولقد ساعد التطور الكبير في نظم المعلومات والالكترونيات والحاسبات وأساليب الاتصالات في ظهور أساليب جديدة في مجال التربية والتعليم، وظهور الكثير من الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال إعداد المعلم وتدريبه مهنيًا كنتيجة مباشرة لتفاعل مؤسسات إعداد وتدريب المعلم مع المتغيرات المعاصر.

ومن ثم فإن مؤسسات إعداد المعلم من الضروري عليها متابعة كل ما يستجد في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها، ومحاولة الاستفادة منها قدر الإمكان في إعداد المعلم وتنميته مهنياً، والمعلم أيضاً عليه أن يتعرف إلى الأدوار المتجددة التي يفرضها عليها عصر التكنولوجيا والانفجار المعرفي، ويحاول السعي نحو القيام بها قدر الإمكان ليساعده ذلك على النجاح في تحقيق أهداف العملية التعليمية، ولاشك أن الاهتمام بالتنمية المهنية لمعلم اللغة العربية خاصة في العصر الراهن، يُعد سيراً على نهج النحاة في القرنين الثالث والرابع الهجريين من حيث اتسامهم بالموسوعية والاستمرارية في التعليم والتعلم.

ومن خلال ما طرح في مبحثي هذا الفصل نخلص إلى جملة من السمات والملامح المستمدة من التراث العربي، والتي يجدر التأكيد عليها والاستفادة بها في أي محاولة لتطوير تعليم اللغة العربية، حفاظاً على أصالتها وإبقاء على صلتها بجذورها الثقافية والحضارية التي تستمد منها قوتها ورسوخها وتميزها على غيرها من اللغات.

- الانفتاح على التخصصات الأخرى: مما يدعم تعليم اللغة العربية وتعلمها، ويرسخ مكانتها أن تتكامل مناهجها مع مناهج المواد الدراسية الأخرى، وهو ما يتسق مع مدخلين مهمين من مداخل تعليم اللغات على مستوى العالم هما المدخل الوظيفي والمدخل التواصلي، اللذان يؤكدان على ربط تعليم اللغة

وتعلمها بحاجات المتعلمين، وهذا يتطلب معلما واسع الاطلاع غزير الثقافة، يستمد أمثلته وتطبيقاته من شتى مجالات المعرفة ومواقف الحياة، وبذلك يرسخ في عقل المتعلمين ووجدانهم الاعتزاز بلغتهم وأهمية إتقانهم لفنونها للنجاح في الدراسة وفي الحياة.

- تهيئة الأجواء التعليمية المحفزة للتعلم: التعلم الجيد يتطلب حدوثه توافر بيئة تعليمية جيدة، والجودة لا تعني توافر الإمكانات المادية فقط، بل الأهم والأبعد أثرا المناخ المعنوي، وأهم أركانه علاقة طيبة قائمة على الود والرحمة والاحترام والثقة والأمان بين المعلم وطلابه، فهذه المشاعر التي تربط بين المعلم وطلابه ضمانة أساسية لانفتاح القلوب قبل العقول لتلقي العلم واستيعابه والمثابرة على مكابدة الصعاب، ولتحويل العلم إلى عمل. وهذا يستدعي تحلي المعلم بأخلاقيات العلم، وأدب العلماء، في مقابل التزام الطلاب بأخلاقيات طلب العلم وآدابه، ومما يدعم هذا المناخ مراعاة المعلم أحوال المتعلمين واستعداداتهم، والتدرج في تقديم الخبرات التعليمية لهم، وتنويع طرق التدريس مراعاة لتنوع أساليب تعلم الطلاب، وتفاوت قدراتهم، والترويح عن المتعلمين ودفع الملل عنهم، والاهتمام بالتطبيقات والتمرينات العملية، واختبار المتعلمين للتحقق من إتقانهم لما تعلموه، وتقديم التغذية الراجعة باعتبارها محفزا للمتعلم لمواصلة تعلمه والسعي نحو الإتقان.
- تشجيع المتعلمين على البحث والدراسة، واكتشاف الأفكار الجديدة، ومعرفة أقدار أهل العلم والمعرفة والحرص على التواصل مع العلماء والمتخصصين مهما بعدت أماكن تواجدهم، والاستعانة في ذلك بما تتيحه مستحدثات العلم في كل عصر، والتأكيد في هذا المجال على ما عرف عن السلف من انفتاحهم على مناهج البحث في اللغة والتجديد فيها وابتكارهم علوما تخدم اللغة ومستخدميها (علم النحو، علم العروض، الإعجام وعلامات الضبط، أسلوب القياس في توليد ألفاظ عربية حديثة من ألفاظ قديمة استجابة لتوسع استخدامات اللغة وتطور حياة مستخدميها. بشرط ألا يصبح الأمر فوضى، وذلك بألا يقوم بالقياس إلا المجامع اللغوية التي يطلب منها أن تنشر ما تنتهي إليه من قرارات بهذا

الشأن، وتضعها تحت أيدي الباحثين والدارسين والكتاب والشعراء حتى يشيع استعمال الألفاظ الجديدة بينهم قبل أن تسبق إليهم أمثالها من اللغات الوافدة، وينبغي أن يكون هناك تعاون وثيق بين المجامع اللغوية العربية في هذه القضية حتى لا يُفسح المجال أمام الألفاظ الدخيلة التي تتسرب إلى الكتاب من غير طريق المجامع اللغوية، وحينئذ يعمد كل واحد منهم إلى تعريب اللفظ كما يرى، فيقع الخلاف بينهم، ويعسر على الناشئة استيعاب هذا الخلاف(٩٢).

فينبغي أن يدرك المعلم في عصر المعرفة أن التعليم فعل إيجابي إرادي يدعمه التحدي وتثريه المشاركة، وتحيطه التهديدات وقتل روح المبادرة، وإكساب التعليم الطابع الإيجابي يعني بالضرورة تخليصه من آفة التلقي السلبي، وأن يكون التعلم شيئاً يفعله الطلبة، وليس شيئاً يفعل لهم، فمدرس اللغات الذي يدرس بطريقة تلقينية ويطلب من تلاميذه تكرار ما يقوله بدرجة لا يحيدون عنها، لا يوفر لهم حرية الاكتشاف ولا الفرص الكافية لمعالجة المشاكل التي قد تواجههم(٩٣)؛ لأنه بذلك يشعرهم بمحدودية الفكر وعدم حيويته، كما يعمل على طمس وإخفاء مجموعة كبيرة من المفردات لا سيما الصيغ اللغوية التي يكتسبونها من مصادر أخرى لعدم أو قلة استعمالها وإنعاشها في الذاكرة عن طريق هذا الاستعمال، فمن المفروض أن تصبح العناصر اللغوية التي يكتسبها التلاميذ عن طريق التعلم منطلقات وبواعث لاكتساب أو اكتشاف عناصر أخرى أو إحياء عناصر مماثلة مختبئة في طيات الذاكرة، وهذا يمكن أن يتحقق عن طريق إثارة الحوافز لممارسة النشاط اللغوي أو إثارة غريزة اللغة في التلميذ. ولا يقتصر على مجرد التلقين النظري لهذه القواعد مما يؤدي إلى وجود انقطاع بين الجانب النظري والجانب التطبيقي لهذه القواعد، وهو ما يعاني منه كثير من الطلاب اليوم، حيث يقومون بحفظ القواعد اللغوية وعند التطبيق العملي سواء داخل الفصل أو خارجه يجدون صعوبة كبيرة في ذلك، وقد كشفت دراسة محمود كامل الناقة عن أن نسبة كبيرة تبلغ ٨٤،٣٪ من عدد الطلاب عينة بحثه يخطئون في استخدام قواعد اللغة(٩٤).

- التأكيد على الجانب القيمي الأخلاقي في تعليم اللغة وتعلمها، اقتداء بالسلف الصالح من علماء الأمة، من ذلك عدم الإفتاء في اللغة بغير علم وعدم التحرج من قول لا أدري، توقير العلماء والحرص على التواصل معهم، وحضور مجالس

العلم (في عصرنا الحالي: ندوات، دورات تدريبية، المراسلات، برمجيات، كتب)، والأمانة العلمية في نسبة العلم إلى أصحابه والاعتراف بالسبق لمن سبق، والرجوع عن الرأي إذا ثبت خطؤه.

- توظيف أساليب التعليم بالمراسلة في تعليم اللغة العربية وفنونها وآدابها؛ ومما يخدم في ذلك توظيف المنصات التعليمية في دراسة مقررات في فنون اللغة العربية وآدابها، وإدارة الأنشطة التعليمية التي تخدمها، وكذلك إدارة الاختبارات التي تقيس تحصيل الطلاب فيها، وتقديم التغذية الراجعة. ومن استراتيجيات التدريس التي توظف بعض أساليب التعليم بالمراسلة، استراتيجية الفصل المقلوب التي تعتمد على إرسال المادة التعليمية للطلاب مسبقا، ثم التطبيق عليها في قاعات الدراسة.

وتطبيق هذه الأساليب يتناسب مع المستحدثات التكنولوجية في العصر الراهن خاصة في ظل التقدم والتطور المستمر في تقنيات الاتصال من جهة، والانفجار المعرفي المتزايد من جهة أخرى، إذ يُعد التعليم بالمراسلة عبر الإنترنت من أبرز مجالات استخدام الإنترنت، حيث شهد العقد الأخير من القرن العشرين، وبدايات القرن الحالي تقدماً هائلاً في مجال تكنولوجيا الاتصالات والحاسبات، وما زال هذا التقدم مستمراً ويسير بخطى سريعة ومتلاحقة أكثر من الأمس، وأدى التقدم في مجال تكنولوجيا التعليم والتعلم؛ إلى وفرة المعلومات في جميع التخصصات، وتلاشي المسافات والحواجز بين المعلومات والإنسان، ليتعلم في المكان الذي يريده، وفي الوقت الذي يفضله دون الالتزام بالحضور إلى قاعات الدراسة في أوقات محددة، ومن خلال محتوي علمي مختلف في شكله عما يقدم في الكتب المدرسية، حيث يقدم المحتوى علي وسائط متعددة (نصوص- رسومات - لقطات فيديو - مقطوعات صوتية - أنماط تفاعل متزامن، وغير متزامن)[٩٥].

- **التوصيات:**

وفيما يأتي مجموعة من التوصيات التي تسهم في بلورة ملامح رؤية تربوية معاصرة وثيقة الصلة بالتراث العربي للنهوض باللغة العربية تعليماً وتعلماً:

- تبصير الطلاب بالأهداف الكامنة وراء تعلم اللغة العربية: ويكون ذلك من خلال الحديث عن أهمية اللغة العربية في فهم القرآن الكريم، وأهميتها في قراءة التراث الإسلامي من مصادره العربية، كما يكون ذلك أيضا بإظهار أهمية العربية في تحصيل العلم، والحصول على وظيفة مهمة في البلاد.
- إعادة النظر في طريقة عرض المحتوى اللغوي في الكتب التعليمية، وأن يتم بناء المحتوى في ضوء الاتجاهات والاستراتيجيات الحديثة؛ بحيث تراعي الجانب التطبيقي، والإكثار من التدريبات التطبيقية داخل الكتاب المقرر، والاستفادة من التكنولوجيا الحديثة في تقديم محتوى رقمي متعدد الوسائط، لتكون الخبرة اللغوية أكثر تشويقا وواقعية.
- ربط المقررات الدراسية بنظم المعلومات والتقنيات الحاسوبية وطرق معالجتها، ودعم استخدامات الشبكات المعلوماتية العالمية، لتخطي حواجز الزمان والمكان في دراسة اللغة.
- ضرورة الاستفادة من المناهج النفسية والتربوية العصرية في بناء مناهج تعليم اللغة العربية، في المراحل كلها. بحيث تراعي مستويات المتعلمين العمرية، ومداخل تعلمهم، وحاجاتهم واهتماماتهم والمخزون اللغوي المناسب لكل مرحلة عمرية.
- التنسيق بين مجامع اللغة العربية ووزارات التربية والتعليم على مستوى العالم العربي لضمان تكامل دور وزارات التعليم وباقي المؤسسات المعنية في إطار تخطيط لغوي شامل يضمن حماية اللغة العربية على ألسنة أبنائها، والحد من التأثيرات السالبة للهجات العامية، ومزاحمة الألفاظ والمصطلحات الأجنبية لمفردات اللغة العربية على السنة أهلها، وظااهرة الازدواجية اللغوية.

- أن تسعى وزارات التربية والتعليم ومجمعات اللغة العربية في البلدان العربية إلى إبراز مكانة اللغة العربية في نفوس الناشئة والطلبة في جميع مراحل التعليم، وأن تعمل جاهدة على تنمية حبها في نفوسهم، وتقوية اعتزازهم بها، وتكافئ المبدعين المتقنين لها، من خلال تنظيم المسابقات والفعاليات الثقافية على مستوى العالم العربية.
- الاهتمام بنشر المكتبات العامة والخاصة والمدرسية، وحثهم النشء على الاطلاع وتكوين عادات القراءة والبحث ونمو الحصيلة المعرفية واللغوية التي تخدمهم في دراستهم وفي حياتهم.
- منع وضع الإعلانات والملصقات على واجهات المحلات وما شابه باللغة الأجنبية خاصة وأن لها بديلاً باللغة العربية الفصحى.
- إعادة النظر في تعيين الإعلاميين وغيرهم من المتحدثين الإعلاميين، وأن يكون إتقان اللغة العربية الفصحى شرطاً أساسياً لمثل هذه الوظائف ودون تهاون في ذلك، وكذلك الحال بالنسبة لمن يعمل بالصحف والجرائد.
- إصلاح مناهج تعليم اللغة العربية في جميع مراحل التعليم وطرائق التدريس فيها، على نحو يحفظ لها أصالتها ونقاءها، وييسر - في الوقت نفسه- فهمها وتذوقها واستعمالها.
- أن يتم بناء محتوى منهج اللغة العربية في المراحل المختلفة بمراعاة القضايا والموضوعات المعاصرة في المجتمع، والأخذ بمبدأ التجديد المستمر والمرونة في المناهج والملاءمة الدائمة لمناهج التربية وفقاً لمتطلبات التطور المعرفي والتطور التقني والاجتماعي، وتحقيقا لوحدة المعرفة وتكاملها.
- ضرورة الاهتمام بالأنشطة اللغوية في المدارس، وتنظيم مسابقات للمتميزين فيها، وفي مقدمتها الخطابة والإلقاء والخط العربي، والإذاعة، والندوات والمناظرات، والمسرح المدرسي، لتدريب الطلبة على ممارسة اللغة العربية والاستمتاع بها.

- ألا يقوم بتدريس اللغة العربية في المدارس متخصصون فقط في النحو وقواعد اللغة، بل لا بد أن يكونوا تربويين على دراسة كافية بالطرق والوسائل والأساليب الحديثة في تدريس النحو وقواعده، وأساليب تطبيقه في الاستعمالات اللغوية المختلفة.
- إعادة النظر في سياسة القبول في كليات اللغة العربية وأقسامها، وأن توضع ضوابط لذلك تضمن ألا يلتحق بأقسام اللغة العربية إلا المؤهلون لإتقان فنونها، وتذوق آدابها، للنجاح في تدريسها.
- تدريب المعلمين على توظيف استراتيجيات التدريس الحديثة في تعليم طلابهم اللغة العربية وتدريبهم على مهاراتها.
- الاهتمام بالقدوة اللغوية في التحدث والتخاطب وسلامة النطق، والاستعمال الفصيح - لفظاً وإعراباً.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

١- الإبراشي، محمد عطية (١٩٦٩). التربية الإسلامية وفلاسفتها، ط٢، القاهرة: مطبعة عيسى البابي الحلبي.

٢- إبراهيم، عبد العليم (د.ت). الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، القاهرة: دار المعارف.

٣- ابن الأنباري، أبو البركات عبد الرحمن بن محمد (١٩٥٧م). الإغراب في جدل الإعراب ولمع الأدلة، تحقيق: سعيد الأفغاني، دمشق.

٤- ابن جني، أبو الفتح عثمان (١٩٥٢م). الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، القاهرة: دار الكتب المصرية.

٥- ابن السراج، أبو بكر محمد بن السري (١٩٧٧م). الأصول في النحو، ج١، تحقيق: عبد المحسن الفتلي، بيروت، مؤسسة الرسالة.

٦- ابن سيدة، أبو الحسن علي بن إسماعيل (د.ت). المخصص في اللغة، ج٥، القاهرة: دار الكتاب الإسلامي.

٧- أبو العينين، علي خليل مصطفى (١٩٨٠م). فلسفة التربية الإسلامية في القرآن الكريم، القاهرة: دار الفكر العربي.

٨- أبي الحديد، عبد الحميد بن هبة الله بن محمد بن الحسين (د.ت). الفلك الدائر على المثل السائر، ملحق بكتاب المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، تقديم: أحمد الحوفي، وبدوي طبانة، القاهرة: دار نهضة مصر للطبع والنشر.

٩- أمين، عبد الله (١٩٤٢م). رأي في اللغة الفصحى وتعليمها، دراسة اللغة العربية الفصحى في مدارسنا المصرية، مجلة المقتطف، المجلد١٠٠، الجزء ٥، ربيع الثاني.

١٠- الأهواني، أحمد فؤاد (د.ت). التربية في الإسلام، مصر: دار المعارف.

١١- أولمان، ستيفن (١٩٧٥م). دور الكلمة في اللغة، ترجمة: كمال محمد بشر، القاهرة: مكتبة الشباب.

١٢- بيرد، روثوهارتلي، جيمس (١٩٩٢م). التعليم والتعلم في الجامعات والمعاهد العليا، ترجمة: أحمد إبراهيم شكري، مراجعة: محمد علي حبشي، جدة: جامعة الملك عبد العزيز.

١٣- التنوخي، أبو المحاسن المفضل بن محمد (١٩٨١م). تاريخ العلماء النحويين والكوفيين وغيرهم، تحقيق: عبد الفتاح محمد الحلو، السعودية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: إدارة الثقافة والنشر.

١٤- التوحيدي، أبي حيان (١٩٤٢م). الإمتاع والمؤانسة، ج١، تحقيق: أحمد أمين، وأحمد الزين، القاهرة: لجنة التأليف والترجمة والنشر، ج١.

١٥- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر (١٩٥٥م). رسائل الجاحظ، رسالة التربيع والتدوير، بعناية شارل بلات، دمشق: المعهد الفرنسي.

١٦- ـــــ (١٩٩١م). رسائل الجاحظ، رسالة في النساء، تقديم وشرح: علي أبو ملحم، بيروت:مكتبة الهلال.

١٧- ـــــ(١٩٩١م). رسائل الجاحظ، رسالة المعلمين، تقديم وشرح: علي أبو ملحم، بيروت:مكتبة الهلال.

١٨- ـــــ(١٩٩٨م). البيان والتبيين، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، القاهرة:مكتبة الخانجي، ط٧.

١٩- الجرجاني، علي بن محمد(١٤٠٥هـ). التعريفات، تحقيق: إبراهيم الأبياري، بيروت، دارالكتاب العربي.

٢٠- جريدة المدينة الحرة، جريدة أسبوعية تصدر عن حزب الأحرار الاشتراكيين بمصر، الأربعاء الأسبوعي في ٢٤/ ٩/ ١٤١٢هـ الموافق ١٧/ ٣/ ١٩٩٣.

٢١- حسن، عباس (١٩٩٠م). اللغة والنحو بين القديم والحديث، ط٢، القاهرة: دار المعارف.

٢٢- الحموي، أبو عبد الله شهاب الدين ياقوت (١٣٢٦م). معجم البلدان، ج٢، القاهرة: مطبعة السعادة.

٢٣- الخولي، عبد البديع عبد العزيز (١٩٩١م). اتجاهات الدولة العباسية في التربية والتعليم، جامعة الأزهر، مجلة كلية التربية، العدد٢٢.

٢٤- الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد (١٩٩٠م). تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، ط٢، تحقيق: عمر عبد السلام تَدْمُري، بيروت: دار الكتاب العربي.

٢٥- الرازي، زين الدين محمد بن أبي بكر(٢٠٠٥م). مختار الصحاح، ط١١، بيروت: مؤسسة الرسالة.

٢٦- رتشي، روبرت (١٩٨٢م).: التخطيط للتدريس، ترجمة: محمد أمين المفتي، وزينب علي النجار، نيويورك: دار ماكجروهيل للنشر.

٢٧- راجح، أحمد عزت(١٩٨٧م). أصول علم النفس، القاهرة:دار المعارف.

٢٨- الزبيدي، أبو بكر محمد بن الحسن (١٩٧٣م). طبقات النحويين واللغويين، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، القاهرة: دار المعارف.

٢٩- الزبيدي، أبوالفيض محمد مرتضى(١٩٩٤م).: تاج العرو سمن جواهر القاموس، ج٣، ط٢، تحقيق: عبد السلام هارون، الكويت، دار التراث العربي، ومطبعةحكومةالكويت.

٣٠- الزجاجي، أبو القاسم عبد الرحمن بن إسحاق(١٩٨٦م). الإيضاح في علل النحو، تحقيق: مازن المبارك، القاهرة: مطبعة المدني.

٣١- ــــــــــــ(د.ت). شرح مقدمة أدب الكاتب، القاهرة :دار الكتب.

٣٢- سالم، أحمد محمد (٢٠٠٥م). المواد والأجهزة التعليمية في منظومة تكنولوجيا التعليم، الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

٣٣- سعد الدين، محمد منير (١٩٩٢م).: العلماء عندالمسلمين مكانتهم ودورهم في المجتمع، بيروت، دارالمناهل.

٣٤- سعيدان، أحمد سليم (١٩٩٨م). مقدمة لتاريخ الفكر العلمي في الإسلام، سلسلة عالم المعرفة،المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد١٣١، نوفمبر.

٣٥- السيد، عبد الرحمن (١٩٦٨م). مدرسة البصرة النحوية نشأتها وتطورها، القاهرة: دار المعارف.

٣٦- السيد، فؤاد البهي (١٩٧٦م). الذكاء ، ط٤، القاهرة: دار الفكر العربي.

٣٧- السيوطي، أبو الفضل عبد الرحمن جلال الدين (١٩٧٩م). بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة،ج١، ط٢، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، القاهرة: دار الفكر العربي.

٣٨- ________ (١٩٨٤م). الأشباه والنظائر، ج١، بيروت: دار الكتاب العربي.

٣٩- ________(١٩٩٨م). المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تحقيق: فؤاد علي منصور، بيروت: دار الكتب العلمية.

٤٠- ________ (١٩٩٨م). همع الهوامع، ج٢، تحقيق: أحمد شمس الدين، بيروت: دار الكتب العلمية.

٤١- شحاتة، حسن (١٩٩٨م).: تعليم الدين الإسلامي بين النظرية والتطبيق، ط٣، القاهرة: الدار العربية للكتاب.

٤٢- الشرقاوي، جمال مصطفى (٢٠٠٥م). تنمية مهارات التعليم والتعلم الإلكتروني ومهاراته لدى طلاب كلية التربية بسلطنة عمان، سلسلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد٥٨،ج٢.

٤٣- شعلة، أحمد عبد الفتاح (١٩٩٠م). دراسة تحليلية لبعض أساليب التربية في القرآن الكريم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، فرع بنها.

٤٤- الشيباني، عمر محمد (١٩٨٧م). من أسس التربية الإسلامية، ط٢، ليبيا: الشركة العامة للنشر.

٤٥- ضيف، شوقي (د.ت). المدارس النحوية، ط٦، القاهرة: دار المعارف.

٤٦- ضيف، شوقي(٢٠٠١م). تاريخ الأدب العربي (العصر العباسي الثاني)، ط١٢، القاهرة، دارالمعارف.

٤٧- عاقل، فاخر (١٩٨٤م). أصول علم النفس وتطبيقاته، بيروت: دار العلم للملايين.

٤٨- عبد الرحمن، أسماء (٢٠٠٩م). طرق تدريس اللغة العربية المثلى وجودة التعليم تجربة ماليزيا، المؤتمر الدولي السابع «التعليم في مطلع الألفية الثالثة»: الجودة - الإتاحة - التعلم مدى الحياة، ١٥ - ١٦ يوليو.

٤٩- عبود، عبد الغني وعبدالعال، حسن إبراهيم (١٩٩٠م). التربية الإسلامية وتحديات العصر، القاهرة: دار الفكر العربي.

٥٠- العلواني، رقية طه جابر(٢٠٠٥م). فقه الحوار مع المخالف في ضوء السنة النبوية، ط١، جائزة نايف بن عبد العزيز آل سعود للسنة النبوية والدراسات الإسلامية المعاصرة.

٥١- علي، سعيد إسماعيل (١٩٩١م). اتجاهات الفكر التربوي الإسلامي، القاهرة: دار الفكر العربي.

٥٢- ________ (١٩٩٢م). الأصول الفلسفية للتربية، ط٣، القاهرة، دار الفكر العربي.

٥٣- علي، نبيل وحجازي، نادية (٢٠٠٥م). الفجوة الرقمية «رؤية عربية لمجتمع المعرفة»،عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد ٣١٨، أغسطس.

٥٤- الفارسي، أبيعلي (١٩٨٥م). المسائل البصريات، تحقيق: محمد الشاطر أحمد، القاهرة: مطبعة المدني.

٥٥- فندريس، جوزيف (١٩٥٠م). اللغة، تعريب: عبد الحميد الدواخلي، ومحمد القصاص، القاهرة: مطبعة لجنة البيان العربي.

٥٦- الفيصل، سمر روحي (١٩٨٨م). تنمية ثقافة الطفل العربي، سلسلة الدراسات العلمية الموسمية، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية- الكويت، العدد٩.

٥٧- فيصل، شكري (١٩٨٣م). قضايا اللغة العربية المعاصرة بحث من الإطار العام للموضوع، المجلة العربية للدراسات اللغوية - الخرطوم، المجلد الثاني، العدد أغسطس.

٥٨- القرضاوي، يوسف (١٩٨٤م). الرسول والعلم، القاهرة، دار الصحوة.

٥٩- المبرد، أبي العباس محمد بن يزيد (د.ت). المقتضب، ج٢، تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة، القاهرة، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية.

٦٠- المبرد، أبي العباس محمد بن يزيد (١٩٩٧م). الكامل في اللغة والأدب، ط٣، تحقيق: محمد أحمدالدالي، مؤسسةالرسالة.

٦١- محمود، زكي نجيب (١٩٩٣م). تجديد الفكر العربي، ط٩، مكتبة الأسرة: دار الشروق.

٦٢- مرسي، محمد منير (١٩٧٧م). التربية الإسلامية، أصولها وتطورها في البلاد العربية، القاهرة: عالم الكتب.

٦٣- المسعودي، أبي الحسن علي بن الحسين (١٩٧٣م). مروج الذهب ومعادن الجوهر، ج٤، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، بيروت: دار الفكر.

٦٤- المعتوق، أحمد محمد (١٩٩٦م). الحصيلة اللغوية (أهميتها - مصادرها - وسائل تنميتها)، سلسلة عالم المعرفة المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب- الكويت، العدد ٢١٢.

٦٥- الموسى، نهاد (١٩٨٧م). قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي الحديث، عمان: دار الفكر العربي للنشر.

٦٦- الناقة، محمود كامل (١٩٩٧م). تعليم اللغة العربية والتحديات الثقافية التي تواجه مناهجنا الدراسية، القاهرة: دار سعد سمك للطباعة.

٦٧- النحلاوي، عبدالرحمن (١٩٧٩م). أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع، دمشق، دار الفكر.

٦٨- نهر، هادي (١٩٨٨م). علم اللغة الاجتماعي عند العرب، بيروت: دار الغصون.

٦٩- هنداوي، حسن (١٩٨٧م). مناهج الصرفيين ومذاهبهم فى القرنين الثالث والرابع الهجريين، دمشق: دار القلم.

٧٠- وزان، سراج محمد عبد العزيز (١٤١٣هـ). التدريس في مدرسة النبوة (مفهومه، أهدافه أسسه طرائقه ، تقويم آثاره)، مكة المكرمة، رابطة العالم الإسلامي، العدد ١٣٢.

٧١- ولنكتن، جارلسوولكنتن، وجين (١٩٦٥م). تربية العقل الناقد، ترجمة: طه الحاج إلياس، بغداد: المكتبة الأهلية.

٧٢- يوسف، حســـان سيد (٢٠١٧م).أهمية الدوافع في تعلم ا للغة العربية وآليات استثارتها لدى الطلاب الأتراك، متاح على الرابط: http://www.m-a-arabia.com/vb/showthread.php?p=41304، تم الاسترجاع بتاريخ ٢/ ٥/ ١٤٤٠هـ.

المراجع الأجنبية:

1- Littlewood (William) : Communicative Language Teaching، An Introduce Cambridge .

2- Towel،R:A Discussion of the Psycholinguistic Bases for communicative language Teaching in a Foreign Language Teaching situation (The British Journal of language Teaching(Vol25،No2، Autumn 1987) P94.

3- Towell، R. A Discussion of The Psycholinguistic Bases For Communicative LanguageUniversity Press، U.K 1981) P 10.

4- Towell، R. A Discussion of The Psycholinguistic Bases For Communicative Language Teaching In a Foreign Language Teaching Situatio.

مباحث لغوية ٨٣

تعليم اللغة العربية في التراث العربي

يُصدِر مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية هذا الكتاب ضمن سلسلة (مباحث لغوية)، وذلك وفق خطة عمل مقسمة إلى مراحل، لموضوعات علمية رأى المركز حاجة المكتبة اللغوية العربية إليها، أو إلى بدء النشاط البحثي فيها، واجتهد في استكتاب نخبة من المحررين والمؤلفين للنهوض بعنوانات هذه السلسلة على أكمل وجه.

ويهدف المركز من وراء ذلك إلى تنشيط العمل في المجالات التي تُنَبّه إليها هذه السلسلة، سواء أكان العمل علميا بحثيا، أم عمليا تنفيذيا، ويدعو المركز الباحثين كافة من أنحاء العالم إلى المساهمة في هذه السلسلة.

وتودّ الأمانة العامة أن تشيد بجهد السادة المؤلفين، وجهد محرر الكتاب، على ما تفضلوا به من رؤى وأفكار لخدمة العربية في هذا السياق البحثي.

والشكر والتقدير الوافر لمعالي وزير التعليم المشرف العام على المركز، الذي يحث على كل ما من شأنه تثبيت الهوية اللغوية العربية، وتمتينها، وفق رؤية استشرافية محققة لتوجيهات قيادتنا الحكيمة.

والدعوة موجّهة إلى جميع المختصين والمهتمين للتواصل مع المركز؛ لبناء المشروعات العلمية، وتكثيف الجهود، والتكامل نحو تمكين لغتنا العربية، وتحقيق وجودها السامي في مجالات الحياة.

الأمين العام للمركز

د. عبدالله بن صالح الوشمي



ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف: ٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ – ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa





9 786038 221631